

Die Glaubwürdigkeit der Lehrperson die Sicht der Lernenden

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der
Universität Zürich

vorgelegt von
Martin Berger

Angenommen im Herbstsemester 2016
auf Auftrag der Promotionskommission:

Prof. Dr. Roland Reichenbach (hauptverantwortliche Betreuungsperson)
Prof. Dr. Horst Biedermann

Zürich, 2017

Abstract

Die *Glaubwürdigkeit der Lehrperson* steht als attributionale Personeneigenschaft in enger Beziehung mit dem Phänomen der *pädagogischen Autorität*. Sie stellt eine wesentliche Grundlage pädagogischer Relationen dar und wird als solche in zahlreichen empirischen Studien untersucht. Dabei dominiert ein dreidimensionales Messmodell, von McCroskey und Teven entwickelt, das sich auf die bereits von Aristoteles postulierten Glaubwürdigkeitsaspekte *Kompetenz*, *Vertrauenswürdigkeit* und *Wohlwollen* bezieht. Mit einer Stichprobe von 629 Berufslernenden wurde die Diskriminanzvalidität dieses postulierten dreidimensionalen Konstrukts empirisch überprüft. Die Mehrdimensionalität konnte indes allerdings nicht bestätigt werden. Die konfirmatorische Faktoranalyse verwies vielmehr auf ein eindimensionales Globalmodell, das auf eine holistische Beurteilung der Glaubwürdigkeit der Lehrperson hindeutet, die in keinen Zusammenhang mit dem Unterrichtsfach der Lehrperson zu stehen scheint. Über ein Mediatormodell, das auf der *Theorie geplanten Verhaltens* basiert, wurde zudem ein Effekt der attribuierten Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintention ihrer Lernenden nachgewiesen, der gänzlich über die Einstellung der Lernenden zum Unterrichtsfach vermittelt wird. Dies wird als empirischer Nachweis eines *Imagetransfermechanismus* von der Lehrperson auf die unterrichtete Sache gedeutet, der vor allem in formal weniger gewichteten Unterrichtsfächern (beispielsweise Nebenfächern) bedeutsam sein kann.

As an attributional personal characteristic *teacher credibility* is closely related to the phenomenon of *pedagogical authority*, and is fundamental for pedagogical relations. In empirical research on teacher credibility a measurement model has prevailed - developed by McCroskey and Teven - which includes the three aspects of Aristotle's ethos construct *competence*, *trustworthiness*, and *goodwill*. With a sample of 629 VET students the discriminant validity of this postulated three-dimensional construct (translated into German) was empirically tested. The proposed multi-dimensionality of teacher credibility was, however, not confirmed. The confirmatory factor analysis rather suggested a one-dimensional global model. This result indicates a holistic view on the teacher credibility that is not connected to the teacher's teaching subject. In a mediator model, which is based on the *theory of planned behavior*, the effect of the attributed teacher credibility on the students' motivation was studied, which was found to be totally mediated by the attitudes toward the subject. This result can be interpreted as an empirical evidence of an *image transfer mechanism* from the teacher to the taught subject. The fact that this mechanism manifests itself highly in a formally less important subject of VET (general education) indicates that teachers in so-called secondary subjects are more likely to influence (and have to) the attitudes of their learners towards the subject.

„When I walk into the classroom, all I have going for me is the students’ assessment of my credibility. I can have all the latest gadgets and gizmos and techniques, but if the student thinks I’m a jerk, then I’m a jerk.”

William A. Haskins

“The key is the students’ perception that teachers have credibility.”

John Hattie

Danksagung

Zuallererst möchte ich Prof. Dr. Roland Reichenbach danken. Er hat es mir ermöglicht, mich in die Thematik der Glaubwürdigkeit von Lehrpersonen zu vertiefen, und er hat mich auf der vorhergehenden Suche nach diesem Thema engagiert und geduldig begleitet. Durch ihn habe ich gelernt, was es heisst, gesellschaftliche Phänomene kritisch zu reflektieren, und erkannt, wie wichtig das gerade im Feld der Pädagogik ist. Auch möchte ich, nebst vielen anderen, Prof. Dr. Horst Biedermann, Dr. Alex Buff, Dr. Urs Grob, Dr. Sarah Forster-Heinzer, Barbara Fässler und Reinhard Peyer für die fachliche Unterstützung und die kritischen Diskussionen danken. Weil jede empirische Studie auf Kooperation vonseiten der Befragten angewiesen ist, danke ich hier auch allen Lehrpersonen und Lernenden, die sich bereit erklärt haben, an meiner Studie teilzunehmen. Mein liebster Dank gilt meiner Familie, ohne deren Unterstützung diese Arbeit nicht entstanden wäre.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	5
Abbildungsverzeichnis.....	8
Tabellenverzeichnis.....	10
Zusammenfassung	12
Einleitung.....	15
1. Die Glaubwürdigkeit der Person.....	18
1.1 Das soziale Phänomen der Glaubwürdigkeit	18
1.1.1 Glaubwürdigkeit und Vertrauen.....	18
1.1.2 Glaubwürdigkeit und Autorität	20
1.1.2.1 Unerzwungene Zuschreibung.....	22
1.1.2.2 Wertemoment.....	22
1.1.2.3 Soziale Inszenierungsleistung	23
1.1.2.4 Generalisierungstendenz.....	24
1.2 Glaubwürdigkeitsbeurteilung	25
1.2.1 Die Glaubwürdigkeit als überzeugungswirksame Eigenschaft.....	26
1.2.1.1 Einsicht, Tugend und Wohlwollen.....	28
1.2.1.2 Das moderne Faktormodell der Glaubwürdigkeit der Person	29
1.2.2 Forschung zur Glaubwürdigkeitsbeurteilung von Personen	31
1.2.2.1 Die inhalts- und die verhaltensorientierte Glaubwürdigkeitsbeurteilung	32
1.2.2.2 Die quellenbezogene Glaubwürdigkeitsbeurteilung	34
1.3 Fazit	38
1.3.1 Erkenntnisse zur Glaubwürdigkeit von Personen	39
1.3.2 Eine Arbeitsdefinition der Glaubwürdigkeit von Personen	40
2. Die Glaubwürdigkeit der Lehrperson (aus Sicht der Lernenden)	42
2.1 Die Glaubwürdigkeit der Lehrperson aus organisations-soziologischer	
Perspektive	43
2.1.1 Die Glaubwürdigkeit der Lehrpersonenrolle	45
2.1.1.1 Ent-Auratisierung der Lehrperson.....	46
2.1.1.1 Die Kompensationsthese	47
2.1.2 Die Glaubwürdigkeit <i>in</i> der Lehrpersonenrolle	49
2.1.2.1 Kammerdiener- statt Dr. Fox-Effekt.....	49
2.1.2.2 Grundlagen der Glaubwürdigkeit <i>in</i> der Lehrpersonenrolle	52
2.1.2.3 Die Achillesferse der Lehrperson.....	54
2.1.2.4 Die Inszenierungsleistung der subtilen Machtausübung.....	55
2.2 Die Glaubwürdigkeit der Lehrperson aus Sicht der antiken Rhetorik.....	57
2.2.1 Glaubwürdiger Repräsentant der zu vermittelnden Sache	58
2.2.1.1 Vermitteln heisst auch repräsentieren – der Imagetransfermechanismus.....	59
2.2.1.2 Lehrpersonen als Rhetoren?	61
2.3 Die Glaubwürdigkeit der Lehrperson als empirisches Konstrukt.....	62
2.3.1 Die Geburt eines lehrpersonenspezifischen Konstrukts	64
2.3.2 Zurück zum Ethos-Begriff von Aristoteles.....	66

Exkurs: Die „ultimative“ Faktoranalyse der Glaubwürdigkeit der Lehrperson (McCroskey und Young 1981)	67
2.3.3 Die ‚verlorene Dimension‘ der Beziehung	69
2.4 Fazit	74
3. STUDIE I: Struktur und Ausprägung der Glaubwürdigkeit der Lehrperson aus Sicht von Berufslernenden	77
3.1 Einleitung und Fragestellung	77
3.2 Theorie/Forschungslage	79
3.2.1 Dimensionalität der Glaubwürdigkeit der Lehrperson aus Sicht der Lernenden ..	79
3.2.2 Ausprägung der Glaubwürdigkeitszuschreibung in Zusammenhang mit dem Unterrichtsfach	85
3.3 Methode	88
3.3.1 Das Untersuchungsfeld	88
3.3.2 Datengenerierung und Stichprobe	92
3.3.3 Instrumente	94
3.3.4 Statistisches Verfahren	98
3.3.4.1 Die konfirmatorische Faktorenanalyse	98
3.3.4.2 Umgang mit Effekten der Itempolung	102
3.3.4.3 Mittelwertvergleich und Messinvarianzanalyse	107
3.4 Ergebnisse	110
3.4.1 Dimensionalität der Glaubwürdigkeit der Lehrperson aus Sicht der Lernenden	110
3.4.2 Ausprägung der Glaubwürdigkeitszuschreibung in Zusammenhang mit dem Unterrichtsfach	117
3.5 Diskussion	121
4. STUDIE II: Wirkungsmechanismen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsentention der Lernenden	124
4.1 Einleitung und Fragestellung	124
4.2 Theorie/Forschungslage	127
4.2.1 Studien zum Einfluss der glaubwürdigen Lehrperson auf die Leistungsentention und -motivation ihrer Lernenden	128
4.2.2 Leistungsbezogene Überzeugungen von Berufsschullernenden und ihre schulischen Bedingungsfaktoren	130
4.2.3 Die Theorie geplanten Verhaltens als Grundlage des eigenen Modells	135
4.2.3.1 Die Grundlagen der Theorie	135
4.2.3.2 Eine Systematik leistungsbezogener Überzeugungen	139
4.2.3.3 Forschungen mit der Theorie geplanten Verhaltens zur Leistungsentention im schulischen Kontext	145
4.2.4 Das eigene Mediatorenmodell und der Gang der Analyse	150
4.2.4.1 Hypothesen I: Leistungsrelevante Überzeugungen und Leistungsentention im berufsschulischen Unterricht	152
4.2.4.2 Hypothesen II: Effekte der glaubwürdigen Lehrperson auf die leistungsbezogenen Überzeugungen ihrer Lernenden	154
4.2.4.3 Hypothesen III: Die Wirkungsmechanismen der glaubwürdigen Lehrperson auf die Leistungsentention der Lernenden	157
4.3 Methode	158
4.3.1 Datengenerierung und Stichprobe	158
4.3.2 Instrumente	159
4.3.2.1 Glaubwürdigkeit der Lehrperson	159

4.3.2.2 Leistungsbezogene Überzeugungen und Leistungsintention	160
4.3.2.3 Überprüfung der empirischen Verschiedenheit der diskriminanten Überzeugungsmodelle der erweiterten Theorie geplanten Verhaltens.....	162
4.3.3 Statistisches Verfahren	165
4.3.4.1 Strukturgleichungsmodellierung	165
4.4 Ergebnisse	169
4.4.1 Ergebnisse I: Leistungsrelevante Überzeugungen und Leistungsintention im berufsschulischen Unterricht	170
4.4.2 Ergebnisse II: Effekte der glaubwürdigen Lehrperson auf die leistungsbezogenen Überzeugungen ihrer Lernenden	176
4.4.3 Ergebnisse III: Die Wirkungsmechanismen der glaubwürdigen Lehrperson auf die Leistungsintention der Lernenden	179
4.5 Diskussion	184
Schlussbemerkungen und Diskussion	191
Implikationen für die weitere Forschung zur Glaubwürdigkeit der Lehrperson	196
Implikationen für die Ausbildung von Lehrpersonen	198
Literaturverzeichnis	200
Anhang	212
Anhang 1: Fragebogen	212
Anhang 2: Verteilung der befragten Lernenden auf die Lehrjahre und Berufe.....	224
Anhang 3: Messinvarianzüberprüfung der Konstrukte der erweiterten Theorie geplanten Verhaltens	225
Anhang 4: Befragungseinführung	227

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gegenüberstellung des rhetorischen Überzeugungsmittelkomplexes und des didaktischen Dreiecks (nach Apel, 1997; Koch, 1999; Dörpinghaus, 2007).....	58
Abbildung 2: Dreidimensionales Strukturmodell der Glaubwürdigkeit der Lehrperson nach McCroskey und Teven (1999)	81
Abbildung 3: Zweidimensionales Strukturmodell der Glaubwürdigkeit der Lehrperson basierend auf den Items von McCroskey und Teven (1999)	83
Abbildung 4: Eindimensionales Strukturmodell der Glaubwürdigkeit der Lehrperson basierend auf den Items von McCroskey und Teven (1999)	84
Abbildung 5: Übersicht über das schweizerische Bildungssystem (SBFI, 2015, S. 6)	89
Abbildung 6: Äussere Merkmale der befragten Lernenden.....	93
Abbildung 7: Beispiel für ein einfaches Messmodell	99
Abbildung 8: Modelle zur Berücksichtigung der Itempolungseffekte bei Rosenbergs Self-Esteem Skala (basierend auf Horan u. a., 2003)	104
Abbildung 9: Dreidimensionales Strukturmodell der Glaubwürdigkeit der Lehrperson mit teilweise korrelierten Residuen (Modell 1.2).....	105
Abbildung 10: Zweidimensionales Strukturmodell der Glaubwürdigkeit der Lehrperson mit teilweise korrelierten Residuen (Modell 2.2).....	106
Abbildung 11: Eindimensionales Strukturmodell der Glaubwürdigkeit der Lehrperson mit teilweise korrelierten Residuen (Modell 3.2).....	106
Abbildung 12: Baseline-Modell (Glaubwürdigkeit) mit korrelierten latenten Faktoren und autokorrelierten Fehlervariablen als Grundlage zur Messinvarianzüberprüfung und Überprüfung von Mittelwertunterschieden.	107
Abbildung 13: Formel der Satorra-Bentler-Korrektur (Satorra & Bentler, 2001).....	118
Abbildung 14: Der durch leistungsbezogene Überzeugungen vermittelte Einfluss der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintention ihrer Lernenden (Mediatormodell)	125
Abbildung 15: Das Prenzel'sche Modell: Der Einfluss schulischer Bedingungsfaktoren über verschiedene motivationale Regulationen und Interessen auf die Lernergebnisse der Lernenden, ohne den Faktor ‚Amotivation‘ (basierend auf Prenzel, Drechsel, Kramer, 1998)	133
Abbildung 16: Schematische Darstellung der Theorie geplanten Handelns (nach Fishbein & Ajzen, 2011).....	137
Abbildung 17: Erweitertes Modell der Theorie geplanten Verhaltens (nach Hagger & Chatzisarantis, 2005).....	140
Abbildung 18: Eigenes Strukturgleichungsmodell (Mediatormodell) – Einfluss der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf unterrichtsrelevante Überzeugungen und Leistungsintention im Unterricht	151

Abbildung 19: Gang der Analyse der Wirkungsmechanismen (glaubwürdiger) Lehrpersonen	152
Abbildung 20: Vergleich des kongenerischen (links) und diskriminanten Überzeugungsmodells (rechts) am Beispiel der Einstellung.....	163
Abbildung 21: Beispiel für ein einfaches Strukturgleichungsmodell.....	166
Abbildung 22: Beispiel für ein einfaches Mediatormodell.....	168
Abbildung 23: Strukturgleichungsmodell der Prädiktoren der Leistungsintention im ABU.....	171
Abbildung 24: Strukturgleichungsmodell der Prädiktoren der Leistungsintention im BKU.....	172
Abbildung 25: Baseline-Modell (erweiterte Theorie geplanten Verhaltens) mit korrelierten latenten Faktoren und autokorrelierten Fehlervariablen als Grundlage zur Messinvarianzüberprüfung und Überprüfung von Mittelwertunterschieden	174
Abbildung 26: Strukturgleichungsmodell zum Einfluss der Glaubwürdigkeit der Lehrperson (ABU) auf die leistungsbezogenen Überzeugungen im ABU	176
Abbildung 27: Strukturgleichungsmodell zum Einfluss der Glaubwürdigkeit der Lehrperson (BKU) auf die leistungsbezogenen Überzeugungen im BKU	177
Abbildung 28: Strukturgleichungsmodell (Mediatormodell) – Einfluss der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf unterrichtsrelevante Überzeugungen und Leistungsintention im ABU	180
Abbildung 29: Strukturgleichungsmodell (Mediatormodell) – Einfluss der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf unterrichtsrelevante Überzeugungen und Leistungsintention im BKU	181
Abbildung 30: Überprüfung der Messinvarianz bei der Leistungsintention und den leistungsrelevanten Überzeugungen in den Fächern ABU und BKU.....	224
Abbildung 31: Überprüfung der Messinvarianz bei der Leistungsintention und den leistungsrelevanten Überzeugungen in den Fächern ABU und BKU.....	225

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Themen und Quellen im Experiment (nach Hovland & Weiss, 1951; Übersetzung nach Nawratil, 2006).....	35
Tabelle 2: Die meistgenannten Voraussetzungen pädagogischer Autorität (entnommen aus Frei, 2003, S. 115–120).....	44
Tabelle 3: Das Dr. Fox-Experiment: Benutzte Feedback-Fragen und ihre Beantwortung durch die drei Gruppen in Prozenten (Naftulin, Ware Jr, Donnelly, 1973).....	50
Tabelle 4: Tabellarische Darstellung der rhetorischen Aspekte und deren pädagogische Implikationen (nach Apel, 1997; Koch, 1999; Dörpinghaus, 2007).....	59
Tabelle 5: Die fünf Dimensionen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson (nach McCroskey, Holdridge, Toomb, 1974).....	65
Tabelle 6: Das Messinstrument der <i>teacher credibility</i> respektive <i>source credibility</i> (nach McCroskey & Teven, 1999).....	72
Tabelle 7: Instrument zur Messung der Glaubwürdigkeit der Lehrperson (eigene Übersetzung basierend auf McCroskey & Teven, 1999).....	95
Tabelle 8: Mittelwerte und Standardabweichungen der Glaubwürdigkeitsitems (ABU & BKU).....	111
Tabelle 9: Korrelationen der Glaubwürdigkeitsitems (nur ABU).....	112
Tabelle 10: Statistiken der Messgüte der verschiedenen Glaubwürdigkeitsmodelle (ABU-Lehrperson).....	113
Tabelle 11: Korrelationen zwischen den latenten Faktoren und Faktorladungen (ABU)	114
Tabelle 12: Statistiken der Messgüte der verschiedenen Glaubwürdigkeitsmodelle (BKU-Lehrperson).....	115
Tabelle 13: Korrelationen zwischen den latenten Faktoren und Faktorladungen (BKU)	116
Tabelle 14: Statistische Kennwerte zur Überprüfung der Messinvarianz der Glaubwürdigkeitsmodelle (ABU und BKU).....	118
Tabelle 15: Mittelwerte und Standardabweichungen der Glaubwürdigkeit der ABU- und BKU-Lehrpersonen aus Sicht der Lernenden.....	120
Tabelle 16: Hierarchische Regression – Prädiktoren für die Intention von Studierenden, eine hervorragende Note zu erzielen (N=169) (nach Ajzen & Madden, 1986).....	147
Tabelle 17: Instrument zur Messung der Glaubwürdigkeit der Lehrperson (eigene Übersetzung basierend auf McCroskey & Teven, 1999).....	160
Tabelle 18: Vergleich der statistischen Kennwerte der kongenerischen mit den diskriminanten Modellen der leistungsrelevanten Überzeugungen: oben ABU, unten BKU.....	164
Tabelle 19: Fit-Werte der konfirmatorischen Faktorenanalyse aller sechs Prädiktoren der erweiterten Theorie geplanten Verhaltens.....	165

Tabelle 20: Mittelwert und Standardabweichung der leistungsbezogenen Überzeugungen und der Leistungsintention (ABU & BKU)	174
Tabelle 21: Indirekte Effekte von der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintention im ABU und im BKU.....	183

Zusammenfassung

In neueren empirischen Studien erscheint die *Glaubwürdigkeit der Lehrperson* als eine der wesentlichsten Einflussgrößen für den Lernerfolg von Lernenden. Umso erstaunlicher ist es, dass das Phänomen in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft bisher kaum Beachtung findet. Diese Arbeit widmet sich der Glaubwürdigkeit der Lehrperson und beschreibt diese als ein entscheidendes Element der affektiven Dimension des Unterrichts, die in enger Beziehung zum Phänomen der *pädagogischen Autorität* steht. Es wird aufgezeigt, dass die Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf Zuschreibungen der Lernenden basiert, die sowohl fachlich als auch moralisch konnotiert sind. Des Weiteren kommt zum Ausdruck, dass die Lehrperson das unterrichtlich zu Vermittelnde repräsentiert und sich durch ihre Glaubwürdigkeit ein Imagetransfermechanismus – ein Effekt von der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Einstellung der Lernenden zur unterrichteten Sache – ergibt. Diese Wirkung wird, basierend auf den Erkenntnissen der antiken Rhetorik und der modernen empirischen Einstellungsforschung, analysiert. Anschliessend an die theoretische Besprechung der Glaubwürdigkeit der Lehrperson wird das Phänomen in zwei quantitativ empirischen Studien untersucht.

Im Zentrum der *Studie 1* steht die Frage der Dimensionalität, also der Differenziertheit der Glaubwürdigkeitsbeurteilung bei Lernenden. Die Studie beschreibt eine Konstruktvalidierung des ins Deutsche übersetzte Messmodells der Glaubwürdigkeit der Lehrperson von McCroskey und Teven (1999). Dieses weitverbreitete Instrument zur empirischen Erfassung der Glaubwürdigkeit der Lehrperson besteht aus drei unabhängigen Glaubwürdigkeitsdimensionen (*kognitive & fachliche Eigenschaften*, *Vertrauenswürdigkeit* und *Fürsorge*) und bezieht sich damit auf die theoretischen Überlegungen der aristotelischen Rhetorik. Die konfirmatorische Faktoranalyse der Daten einer nicht repräsentativen quantitativen Befragung von 630 Lernenden der beruflichen Grundbildung kann die drei Dimensionen des Modells nicht bestätigen.

Auch die Hypothese, dass Lernende bei der Glaubwürdigkeitsbeurteilung zwischen fachlich und moralisch konnotierten Eigenschaften unterscheiden, muss verworfen werden. Vielmehr zeigen die Resultate auf ein Globalmodell der Glaubwürdigkeit der Lehrperson, also auf eine ganzheitliche, holistische Glaubwürdigkeitsbeurteilung der Lernenden.

In der Studie wird zusätzlich die Glaubwürdigkeitsbeurteilung zwischen Unterrichtsfächern untersucht. Beim Vergleich der Glaubwürdigkeitsbeurteilung ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Lehrpersonen der beiden Hauptfächer des berufsschulischen Unterrichts (Berufskundlicher und Allgemeinbildender Unterricht). Dieses Ergebnis bestätigt die gängige Annahme, dass das generelle Lehrpersonenrating (von dem die Glaubwürdigkeit der Lehrperson ein Teil ist) nicht in Zusammenhang mit dem Unterrichtsfach steht. Dieses Ergebnis ist für die zweite Studie relevant, die den Zusammenhang zwischen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Unterrichtsüberzeugungen untersucht.

In der *zweiten Studie* wird der mehrfach nachgewiesene Zusammenhang zwischen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson und der Leistungsintention ihrer Lernenden vertieft analysiert. Das eigene, auf der Theorie geplanten Verhaltens (Fishbein & Ajzen, 2011) basierende *Mediatorenmodell* geht davon aus, dass sich der Zusammenhang auf die Wirkung der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintention bezieht, die gänzlich über verschiedene leistungsbezogene Überzeugungen der Lernenden vermittelt wird. Das psychologische Modell nimmt an, dass die (Leistungs-)Intention über die *persönliche Einstellung* (Relevanz- und Attraktivitätsüberzeugung des Unterrichtsinhalts), die *Normüberzeugungen* (subjektiv erlebte soziale Norm) und die *Kontrollüberzeugungen* (Selbstwirksamkeitsempfinden) der Lernenden erklärt werden kann. Bei derselben Stichprobe wie in der Studie 1 zeigen die Resultate, dass das Modell 60% der Varianz der Leistungsintention zu erklären vermag. Dabei wird sämtliche Wirkung der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintention über die leistungsrelevanten Überzeugungen vermittelt, wobei die

Normüberzeugungen und die *Kontrollüberzeugungen* der Lernenden wider Erwarten keine Rolle spielen. Die Wirkung der Glaubwürdigkeit der Lehrperson wird gänzlich über die *persönliche Einstellung* (eigene Norm) der Lernenden hinsichtlich der unterrichteten Sache, also über die Beurteilung der Relevanz und Attraktivität des Unterrichtsinhalts, vermittelt. Dies kann als empirischer Hinweis auf den sogenannten *Imagetransfermechanismus* betrachtet werden. Ein Vergleich zwischen den Unterrichtsfächern des berufsschulischen Unterrichts legt nahe, dass sich dieser Effekt in formal weniger wichtigen Fächern (beispielsweise Nebenfächern) tendenziell stärker manifestiert.

Einleitung

Befragungen zu allgemein positiven Personeneigenschaften wie Intelligenz, Fleiss, Hilfsbereitschaft etc. zeigen, dass die *Glaubwürdigkeit* im subjektiven Wertesystem vieler Menschen einen ausserordentlich hohen Stellenwert einnimmt (Köhnken, 1990, S. 1). Sucht man das Wort Glaubwürdigkeit im Internet, so präsentiert sich der Begriff in erstaunlicher Omnipräsenz und Polyvalenz. So wird Glaubwürdigkeit beispielsweise von einer privaten Beratungsfirma als „wertvollstes Gut eines Top-Managers“ angepriesen, im Sportteil der Neuen Zürcher Zeitung wird ein Artikel zu einem darbenden Fussballklub mit „Fehlende Glaubwürdigkeit“ überschrieben, und anderswo wird ein Artikel über einen in die Bredouille geratenen Spitzenpolitiker mit dessen eigenen Worten „meine Glaubwürdigkeit ist intakt“ getitelt. Glaubwürdigkeit ist also offenbar in den mannigfaltigsten Bereichen des alltäglichen gesellschaftlichen Zusammenlebens von Bedeutung. Auch in den wissenschaftlichen Disziplinen erscheint der Begriff auffallend oft. Juristen fragen nach der Glaubwürdigkeit von Zeugen und deren Aussagen, Historiker interessiert die Glaubwürdigkeit der Dokumentation historischer Ereignisse, Betriebsökonomen forschen über die Glaubwürdigkeit von Produkten und Firmen, Kommunikationswissenschaftler beschäftigen sich mit der Glaubwürdigkeit von Rednern etc. – die Liste liesse sich beliebig verlängern. Und in der Pädagogik? Da existiert im angloamerikanischen Raum eine Forschungstradition, die sich, beginnend mit einer Untersuchung von McCroskey, Holdrige und Tombs (1974) nunmehr seit 40 Jahren intensiv empirisch mit der Glaubwürdigkeit von Lehrpersonen befasst (Finn u. a., 2009). Die Erkenntnisse aus dieser Forschung werden in den deutschsprachigen Erziehungswissenschaften jedoch (noch) kaum rezipiert. Grundsätzlich wird die Thematik der Glaubwürdigkeit der Lehrperson aus Sicht der Lernenden in der deutschsprachigen Pädagogik – mit Ausnahme einer Reflexion innerhalb eines Diskurses über den Nutzen der antiken Rhetorik für die Pädagogik – bis anhin wenig aufgegriffen. Dies könnte sich mit der gegenwärtig recht intensiven Rezeption von John Hatties Studie *visible*

learning ändern. In einer Rangliste der effektstärksten Prädiktoren auf die Schülerleistung erscheint hier die Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf Rang vier von 150 (!) – und gar als wichtigster Prädiktor seitens der Lehrperson (Hattie, 2014, S. 277).

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in vier Kapitel. *Im ersten Kapitel* wird zuerst das Phänomen der *Glaubwürdigkeit der Person* im Allgemeinen und die diesbezügliche Forschung beleuchtet. Es wird eine Begriffsbestimmung und eine Gegenüberstellung mit den verwandten Phänomenen vorgenommen (Kapitel 1.1). Dabei werden wesentliche Aspekte diskutiert, die sich aus der Gegenüberstellung ergeben. Anschliessend werden die Grundlagen der Glaubwürdigkeitsbeurteilung thematisiert (Kapitel 1.2). Hier werden unter anderem die Überlegungen der aristotelischen Rhetorik zur Glaubwürdigkeitsbeurteilung (Aristoteles, 1999) behandelt. Diese stellen bis heute eine wesentliche Grundlage der modernen Glaubwürdigkeitsforschung dar. Daneben wird ein Überblick über die Forschung hinsichtlich der Glaubwürdigkeitsbeurteilung gegeben.

Im zweiten Kapitel wird die lehrpersonenspezifische Glaubwürdigkeit aus Sicht der Lernenden (*Glaubwürdigkeit der Lehrperson*) aus drei Perspektiven behandelt. Da sich bereits im ersten Teil ein starker Zusammenhang zwischen den Phänomenen der Glaubwürdigkeit und der Autorität abzeichnet, wird hier die Glaubwürdigkeit der Lehrperson *erstens* aus einer organisations-soziologischen Perspektive über den (wesentlich mehr diskutierten) verwandten Begriff der pädagogischen Autorität besprochen (Kapitel 2.1). Danach wird *zweitens*, aus einer rhetorischen Perspektive, auf den Diskurs rhetorikaffiner Forscher über den Nutzen der Tradition der Rhetorik für die Pädagogik eingegangen (Kapitel 2.2). Wesentliche Aspekte sozialer Phänomene erscheinen in den Sozialwissenschaften auch im Bestreben, diese zu operationalisieren. Mit der Beschreibung der 40-jährigen Entstehungsgeschichte eines empirischen Messmodells wird die Glaubwürdigkeit der Lehrperson aus einer *dritten* Perspektive beleuchtet (Kapitel 2.3). Wie auch im ersten Kapitel wird ein

Fazit gezogen, in dem die wesentlichen Erkenntnisse zur lehrpersonenspezifischen Glaubwürdigkeit aufgeführt werden.

Kapitel 3 beschreibt eine eigene Studie, in der die Glaubwürdigkeit der Lehrperson aus Sicht von Jugendlichen im Rahmen des schulischen Unterrichts ihrer beruflichen Grundbildung untersucht wird. Über eine Konstruktvalidierung des dreidimensionalen Messmodells der Glaubwürdigkeit der Lehrperson (McCroskey & Teven, 1999) wird untersucht, wie differenziert die Glaubwürdigkeit der Lehrperson von Lernenden der beruflichen Grundbildung beurteilt wird. Konkret wird analysiert, ob sich die vorgeschlagenen Dimensionen des Modells (fachliche Eigenschaften, Vertrauenswürdigkeit und Fürsorge) nachweisen lassen. Daneben wird zusätzlich untersucht, ob und wie sich die quantitative Glaubwürdigkeitszuschreibung in verschiedenen Unterrichtsfächern unterscheidet, respektive ob diese von den Unterrichtsfächern abhängt.

In *Kapitel 4* wird über eine zweite eigene Studie berichtet, die die Wirkungsmechanismen der glaubwürdigen Lehrperson auf die Leistungsintention im Unterricht untersucht. Es wird davon ausgegangen, dass glaubwürdige Lehrpersonen einen indirekten, über die leistungsorientierten Überzeugungen der Lernenden vermittelten Effekt auf die Leistungsintention ihrer Lernenden haben. Mit Hilfe der Theorie geplanten Verhaltens (Fishbein & Ajzen, 2011), eines verbreiteten psychologischen Verhaltensklärungsmodells, wird hierzu ein Mediatorenmodell konzipiert, auf dessen Grundlage diese Wirkungsmechanismen analysiert werden können.

Die Arbeit schliesst mit einem *Schlusswort*, in dem sowohl die wesentlichen Erkenntnisse der theoretischen Kapitel als auch die Ergebnisse der beiden Studien nochmals zusammengefasst werden.

1. Die Glaubwürdigkeit von Personen

1.1 *Das soziale Phänomen der Glaubwürdigkeit*

Forschungsarbeiten zum Thema Glaubwürdigkeit geben hinsichtlich der Frage, was Glaubwürdigkeit eigentlich ist, wenig Aufschluss, da sie kaum je eine exakte Begriffserklärung vornehmen und stattdessen gleich zur Operationalisierung schreiten (Köhnken, 1990). Antworten findet man schon eher in der (historischen) Sprachgebrauchsforschung. Diese geht davon aus, dass der Begriff zuerst im 15. Jahrhundert in der Sprache des Rechtslebens auftritt und das mittelhochdeutsche *gloubhaft* ersetzt und „zuerst in dem Sinne für Personen gebraucht, dass man ihnen Vertrauen schenken kann hinsichtlich ihrer Wahrhaftigkeit und Zuverlässigkeit“ (Gössmann, 1970, S. 23). In der aktuellen Standardsprache ist glaubwürdig definiert als so geartet, „dass man dem betreffenden Menschen Vertrauen entgegenbringen, der betreffenden Sache Glauben schenken kann“ (Duden, 1993, S. 1350). Im angloamerikanischen Sprachgebrauch bedeutet Glaubwürdigkeit *credibility*, ein Wort, das stark an seine lateinischen Wurzeln *credere* (glauben) oder *credibilis* (glaubhaft, glaubwürdig) erinnert (Eisend, 2003, S. 36). Grundsätzlich zeigt sich, dass Glaubwürdigkeit etymologisch eng mit den Begriffen *Vertrauen* (Bentele & Seidenglanz, 2015, S. 412) und *Autorität* (Montefusco, 2009, S. 1177) verbunden ist und damit als zentrales soziales Phänomen betrachtet werden kann.

1.1.1 Glaubwürdigkeit und Vertrauen

Wir leben in einer komplexen Welt, in welcher wir zu den meisten Sachverhalten keinen direkten Zugang haben. In vielen Bereichen wissen wir zu wenig, um sinnvoll handeln zu können, und wo man nicht weiss, muss man glauben, und „immer dann, wenn Informationen entscheidungs- oder handlungsrelevant werden, die uns nicht aus eigener Wahrnehmung bekannt sind, stellt sich prinzipiell die Frage nach deren

Glaubwürdigkeit" (Köhnken, 1990, S. 1). Glaubwürdigkeit kann, so soll im Weiteren aufgezeigt werden, als Grundlage für Vertrauen betrachtet werden.

Obwohl bereits von Simmel (1908) behandelt, hat sich das Thema Vertrauen erst in den letzten Jahren zu einem „Modethema der Sozialwissenschaften“ entwickelt (Osterloh & Weibel, 2005). Mittlerweile existiert eine Vielzahl soziologischer, psychologischer, ökonomischer, anthropologischer und philosophischer Artikel zum Thema Vertrauen, die sich dem Phänomen auf sehr verschiedene Weisen nähern. Bei allen Unterschieden hat sich nach Osterloh und Weibel eine Kerndefinition herausgeschält: „Vertrauen ist der Wille, sich verletzlich zu zeigen“ (Osterloh & Weibel, 2005, S. 35). Vertrauen zeigt sich demnach in Situationen, in denen der Vertrauende ein Risiko eingeht und zu einem *Vertrauenssprung* ansetzt, der aus der positiven Erwartung heraus gewährt wird, dass der Vertrauensnehmer die Situation nicht ausnutzt. Dieser moralisch konnotierte Aspekt der „Wohlwollenserwartung“ oder „Nicht-Schadens-Zufügungs-Erwartung“ (Laucken, 2001, S. 20) wird auch dem Phänomen der Glaubwürdigkeit zugeschrieben. Aristoteles (1999) spricht hierbei von *Eunoia* (Wohlwollen), Hovland u. a. (1953) von der *intention toward receiver* und McCroskey von *Goodwill* (1999) (vgl. Kapitel 1.2). Auch wenn diese und andere Ähnlichkeiten zwischen den Phänomenen Glaubwürdigkeit und Vertrauen bestehen und die Begriffe in der Alltagssprache oft gleichgesetzt werden, gibt es durchaus Kriterien, die eine eindeutige Unterscheidung zulassen (Eisend, 2003):

- *Der Zeitbezug:* Nach Luhmann (2000) dient Vertrauen der Reduktion der Komplexität bei der Entscheidung von Handlungen. Vertrauen ist demnach in die Zukunft gerichtet, während Glaubwürdigkeit eher ein Beurteilungskriterium mit Gegenwartsbezug ist (Petermann, 2013, S. 14).
- *Die Bezugsobjekte:* Vertrauen verfügt über ein weiteres Feld an Bezugsobjekten. Schliesslich vertraut man auch Flugzeugen, Tieren oder der Gravitation, die alle nicht ernsthaft als glaubwürdig gelten können.
- *Die Merkmalseigenschaften:* Hier weist Eisend darauf hin, dass es sich bei

Vertrauen um eine Einstellungsvariable handelt, bei Glaubwürdigkeit hingegen um eine Eigenschaft.

Die beiden Phänomene *Glaubwürdigkeit* und *Vertrauen* sind also eng miteinander verwandt, aber nicht kongruent. Es stellt sich weiter die Frage der Relation, also ob *Vertrauen* gegenüber der *Glaubwürdigkeit* ein untergeordnetes, ein übergeordnetes oder ein interdependentes Konzept ist. Nach Bentele (1988) gilt Glaubwürdigkeit gemeinhin als Voraussetzung oder Teilphänomen des Vertrauens. Auch Marcus Reinmuth behauptet: „Setzt man die beiden Phänomene in einen kausalen Zusammenhang, so ist Vertrauen offensichtlich das Ergebnis einer glaubwürdigen Kommunikation; insofern ist Glaubwürdigkeit gewissermassen eine Vorstufe für Vertrauen“ (2009, S. 131). Gleichzeitig erklärt er aber auch, dass eine Trennung der beiden Begriffe kaum sinnvoll sei. Er betont die symbiotische Beziehung zwischen Vertrauen und Glaubwürdigkeit, die es kaum erlaubt, die Begriffe zu trennen. Günter Köhnken bemerkt hierzu: „Es scheint daher ein hoffnungsloses Unterfangen, durch eine spitzfindige Begriffsverwendung verschiedene Sachverhalte eindeutig bezeichnen zu wollen. Dafür mangelt es schlicht an einer ausreichenden Eindeutigkeit der verfügbaren Termini“ (1990, S. 5).

1.1.2 Glaubwürdigkeit und Autorität

Die Frage der Glaubwürdigkeit steht oft im Zusammenhang mit einer Überlegenheits- respektive einer Asymmetrie-Annahme. Dabei kann diese Asymmetrie beispielsweise auf einer organisationalen Hierarchie oder auf einem angenommenen Wissensvorsprung basieren. Im letzteren Fall substituiert Glaubwürdigkeit „fehlende objektive Beweise und stellt daher ein Informationssurrogat dar, das den Bereitschaftsgrad des Empfängers bestimmt, die von der Quelle erhaltene Information als Kognition in das Selbst zu übernehmen und ihr dabei einen bestimmten Gehalt hinsichtlich der Übereinstimmung mit der Realität zuzuschreiben“ (Eisend, 2003, S. 46). Mit der Asymmetrie-Annahme einer Person nimmt eine Person gegenüber einer

anderen Person eine inferiore Position ein, was grundsätzlich zu einem Autoritätsverhältnis führt. Das Autoritätsverhältnis bezieht sich dabei sowohl auf das Subjekt als auch auf das Objekt, ist „aber im Subjekt, von dem die Beziehung ausgeht, als aktives Prinzip, im Objekt, das die Beziehung aufnimmt, als passives Prinzip aufzufassen“ (Tessen-Wesierski 1907, S. 36). Autorität erscheint aus dieser Perspektive nicht als Relation, sondern vielmehr als „Grundlage von Relationen“ (Tessen-Wesierski 1907, S. 36), wobei die Zuschreibung von Autorität nichts anderes bedeutet als die Zuschreibung von Glaubwürdigkeit. Auch begriffsgeschichtlich erscheinen Glaubwürdigkeit und Autorität oftmals als Synonyme. So stammt Autorität vom lateinischen Wort *Auctoritas*, das keine direkte griechische Entsprechung hat, und zunächst das Beweis- respektive Überzeugungsverfahren der dialektisch/juristischen Rede darstellt (Helmer & Kemper, 2004, S. 126). Als Beweis *ex auctoritate* kann das lateinische *Auctoritas* auch Ansehen, Ehrwürdigkeit oder eben *Glaubwürdigkeit* bedeuten (Montefusco, 2009, S. 1177).

Nebstdem im Kapitel 2.2 in einem spezifisch pädagogischen Kontext auf die Beziehung der *Glaubwürdigkeit der Lehrperson* mit der *pädagogischen Autorität* eingegangen wird, soll im Folgenden ein allgemeiner Vergleich der beiden Phänomene vollzogen werden. Der Vergleich basiert dabei auf der Reflexion einiger zentraler Merkmale der Autorität respektive auf deren Übertragung auf das Phänomen der Glaubwürdigkeit der Person. Obwohl alle Merkmale der Autorität – Sofsky und Paris (1994) sprechen in ihrer Reflexion „Figurationen sozialer Macht“ von insgesamt neun Merkmalen der Autorität (in Organisationen) – in gewisser Weise auf die Glaubwürdigkeit der Person bezogen werden könnten, soll sich die Reflexion auf vier Merkmale beschränken, die meines Erachtens in Bezug auf die Glaubwürdigkeit wesentlich sind: die *unerzwungene Zuschreibung*, das *moralische Moment*, die *soziale Inszenierungsleistung* und die *Generalisierungstendenz*.

1.1.2.1 Unerzwungene Zuschreibung

Ein grundlegendes Merkmal der Autorität ist die Zuschreibung. „Jemand hat oder ist nur dann Autorität, wenn andere sie ihm zuerkennen“ (Sofsky & Paris, 1994, S. 22). Dies trifft auch auf die Glaubwürdigkeit zu, die „als eine Eigenschaft, die Menschen, Institutionen oder deren kommunikativen Produkten (mündliche oder schriftliche Texte, audiovisuelle Darstellungen) von jemandem (Rezipienten) in Bezug auf etwas (Ereignisse, Sachverhalte usw.) zugeschrieben wird“ (Bentele, 1988, S. 408). Bei der Zuschreibung handelt es sich dabei sowohl bei der Autorität als auch bei der Glaubwürdigkeit um eine grundsätzlich unerzwungene. Das bedeutet einerseits, dass Autorität nicht durch autoritäres Verhalten entsteht – eine grundsätzlich unbestrittene Tatsache, die jedoch gerade in populärwissenschaftlichen Diskursen der Pädagogik, wie beispielsweise der sogenannten ‚Tyrannen-Debatte‘ (bspw. Winterhoff, 2010), vernachlässigt wird – und andererseits, dass niemand von sich behaupten kann, „dass er glaubwürdig ist. Es wäre unnatürlich, wenn er das für sich selbst feststellte, und es würde auf andere Menschen unglaublich wirken“ (Muth, 1994, S. 3).

1.1.2.2 Wertemoment

„Die Anerkennung einer Autorität ist die Anerkennung der Werte, die sie repräsentiert“ (Sofsky & Paris, 1994, S. 26). Nach Tessen-Wesierski macht bereits Platon auf diesen Sachverhalt aufmerksam, indem er zwischen einem *Autoritätsprinzip des Wissens* und einem *Autoritätsprinzip des Wollens* unterscheidet und letzterem die Werteorientierung im engeren Sinne zuordnet (Tessen-Wesierski, 1907, S. 16-22). Denn „So wie das Wissen (als Einsicht) einen beherrschenden Einfluss auf die Erkenntnis ausübt, so ist das Gute und die Tugend das Autoritätsprinzip für den Willen“ (Tessen-Wesierski, 1907, S.20). Obwohl Platon diese theoretische Differenzierung vornimmt, macht er deutlich, dass die beiden Prinzipien durchaus nicht voneinander zu trennen sind, denn „Tugend ist ja überhaupt schon ein Wissen und Zweck des Wissens ist umgekehrt nur wieder die Erlangung der Tugend“

(Tessen-Wesierski, 1907, S.20). Auf ein moralisches Moment wird nicht nur beim Phänomen der Autorität, sondern auch bei der Glaubwürdigkeit hingewiesen. So etwa in der aristotelischen Vorstellung, die davon ausgeht, dass die Glaubwürdigkeit einer Person nebst einer Wissens- respektive Einsichtszuschreibung auch auf den Zuschreibungen der beiden moralisch konnotierten Eigenschaften der *Vertrauenswürdigkeit* und des *Wohlwollens* basiert (Aristoteles, 2009) (vgl. Kapitel 1.3). Die Zuschreibung von Glaubwürdigkeit erscheint also wie die Zuschreibung von Autorität nicht bloss als eine Frage des fachlichen, sondern auch als eine Frage der moralischen Anerkennung.

1.1.2.3 Soziale Inszenierungsleistung

Autorität wird *von unten* zugeschrieben, zunächst unabhängig davon, ob oder wie die Autorität darauf reagiert. Mittelfristig sieht sich die Autorität jedoch „einem Handlungs- und Erwartungsdruck ausgesetzt, dem sie sich nicht entziehen kann“, denn „mit der Selbstunterordnung unter die Autorität verbindet der Autoritätsgläubige auch Forderungen und Anforderungen an die Autorität, die sie nicht dauerhaft enttäuschen darf. Er interpretiert die Beziehung durchaus in Kategorien des sozialen Austausches“ (Sofsky & Paris, 1994, S. 31). Aus der auf die Zuschreibung von Glaubwürdigkeit entstandenen Autoritätsbeziehung resultiert somit ein reziprokes Geschehen, das auf festen, gesellschaftlich tradierten Verhaltensmustern basiert. Diese Verhaltensmuster müssen sowohl von den Autoritäten als auch von den Autoritätsgläubigen gezeigt, respektive inszeniert werden. Mit anderen Worten: Auf der Bühne der asymmetrischen Beziehung sind Rollen definiert, die von keinem der Beteiligten ignoriert werden können (Goffman, 2003) und erst mit dem Erfüllen und mit der beiderseitigen Akzeptanz dieser vorgegebenen Rollen entsteht jene stabile Beziehungsdefinition, die für einen effizienten sozialen Austausch erforderlich ist.

Ein Autoritätsverhältnis ist also mittelfristig auf die Inszenierungsleistungen der Beteiligten angewiesen. Gerade im Kontext der Lehrperson-Lernenden-Beziehung

weist beispielsweise Reichenbach (2007) auf die Wichtigkeit der Inszenierungsleistung sowohl der Lehrperson als auch des Lernenden hin (siehe Kapitel 2.1.2). Während der Inszenierungsaspekt in der Literatur zur Autoritätszuschreibung eher wenig besprochen oder (besonders im pädagogischen Kontext) gar ausgeblendet wird, bildet er bei den Reflexionen zur Glaubwürdigkeitszuschreibung ein wesentliches Element. Schliesslich stellt gerade dieser Aspekt eine zentrale Thematik der Rhetorik dar, in der die Glaubwürdigkeit der Person als *Selbstdarstellung des Charakters* beschrieben wird, die es zu kultivieren und einzusetzen gilt (Aristoteles, 2009).

1.1.2.4 Generalisierungstendenz

Unter Generalisierungstendenz wird die Neigung von Autoritätsgläubigen verstanden, den Autoritäten eine Überlegenheit in allen Belangen zuzuschreiben, denn „Autorität im emphatischen Sinne kann nur derjenige sein, der mir letztlich in allen Belangen überlegen scheint“ (Sofsky & Paris, 1994, S. 30). Sofsky und Paris, und später – für den spezifisch pädagogischen Bereich – Werner Helsper und andere (Helsper, Stelmaszyk u. a., 2007; Helsper, 2009) weisen zwar auch auf *limitierte Autoritäten* hin, die kein umfassendes Vorbild, keine *Autoritätspersönlichkeit*, sondern eine in einem klar definierten Feld geachtete Autorität darstellen. Trotzdem scheint, gerade aus der Perspektive der Wahrnehmungspsychologie, bei Eigenschaftszuschreibungen eine ausgeprägte Generalisierungstendenz vorhanden zu sein (Bohl 2009; Paradies u. a., 2011). So beschreibt beispielsweise der sogenannte Halo-Effekt die (unbewusste) Tendenz von bekannten Eigenschaften auf unbekannte Eigenschaften zu schliessen (Wells, 1907; Thorndike, 1920). Diese Generalisierungstendenz erscheint gerade bei der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Glaubwürdigkeit der Person als zentral. Schliesslich beschreibt der psychologische Effekt, dass von wahrgenommenen Personeneigenschaften auf die Eigenschaften einer Sache (die sie vertritt) geschlossen wird, ein Interessensschwerpunkt der

Glaubwürdigkeitsforschung. Dies ist sowohl in der theoretischen Reflexion der Glaubwürdigkeit der Person in der antiken Rhetorik (siehe Kapitel 1.2.1) als auch in der modernen empirischen Forschung (siehe Kapitel 1.2.2) der Fall. Wobei in Letzterer empirisch evident wird, dass die Akzeptanz von Informationen und Argumenten hinsichtlich einer Sache wesentlich von der allgemeinen (sachunabhängigen) Glaubwürdigkeit der Quelle abhängt.

Wie oben aufgezeigt wurde, handelt es sich bei der Glaubwürdigkeit der Person um eine zugeschriebene Eigenschaft. Die Mechanismen, die der unerzwungenen Zuschreibung dieser Eigenschaft zu Grunde liegen, sind Teil einer intensiven wissenschaftlichen Beschäftigung, auf deren Erkenntnisse im nächsten Kapitel eingegangen wird.

1.2 Glaubwürdigkeitsbeurteilung

Die Glaubwürdigkeitsbeurteilung ist ein Phänomen, das in den verschiedensten Disziplinen wie Psychologie, Politikwissenschaft, Rechtswissenschaft, Kommunikationswissenschaft, wie auch in der Pädagogik erforscht wird. Diese fast ausschliesslich quantitativ-empirischen Forschungen beschäftigen sich dabei meist mit der Frage, wie es um die Glaubwürdigkeit einer Person, Marke oder Quelle steht. Die Frage danach, *was* Glaubwürdigkeit eigentlich ist, wird dagegen kaum behandelt. Wenn es aber darum geht, das Wesen der Glaubwürdigkeit theoretisch zu erörtern, beziehen sich diese Studien oft auf die Erkenntnisse der aristotelischen Rhetorik. Dies trifft auch auf die erziehungswissenschaftlichen Studien zur Glaubwürdigkeit der Lehrperson zu, in welchen die Überlegungen der aristotelischen Rhetorik als Grundlage sowohl für theoretische Erörterungen (Apel, 1997; Koch, 1999; Dörpinghaus, 2007) als auch für empirische Untersuchungen hinzugezogen werden (McCroskey & Young, 1981; McCroskey & Teven, 1999). Aus diesem Grund wird

im Kapitel 1.2.1 zuerst vertiefter auf die Glaubwürdigkeit in der aristotelischen Ethik eingegangen, bevor das moderne Faktormodel der Glaubwürdigkeit vorgestellt wird. Im Anschluss wird im Kapitel 1.2.2 ein Überblick über die Forschung zur Glaubwürdigkeitsbeurteilung gegeben.

1.2.1 Die Glaubwürdigkeit als überzeugungswirksame Eigenschaft

Es ist Aristoteles (Aristoteles, 1999), der in seiner Rhetorik die Glaubwürdigkeit der Person als erster systematisch diskutiert und sowohl die theoretische Diskussion als auch die empirische Forschung bis heute beeinflusst. Er bezeichnet die Glaubwürdigkeit der Person als *ethos*, wobei in diesem Kontext nicht die moralische Frage nach dem *guten Charakter*, sondern die rhetorische (oder kommunikationspsychologische) Frage nach der *Darstellung und Wahrnehmung eines guten Charakters* behandelt wird, denn „Was auch immer in der Ethik und der Poetik des Aristoteles *ethos* heissen mag, in der Rhetorik geht es unter diesem Titel allein um die Kunst des Redners, sich als glaubwürdig darzustellen“ (Koch, 2006).

„Von den durch die Rede geschaffenen Überzeugungsmitteln gibt es drei Arten: Sie sind zum einen im Charakter des Redners [Ethos] angelegt, zum anderen in der Absicht, den Zuhörer in eine bestimmte Gefühlslage zu versetzen [Pathos], zuletzt in der Rede selbst, indem man etwas nachweist oder zumindest den Anschein erweckt, etwas nachzuweisen [Logos]“ (Aristoteles, 1999, S. 3). *Ethos* oder die Glaubwürdigkeit der Person stellt für Aristoteles also – nebst *Logos* und *Pathos* – ein redetechnisches, sprich artifizielles Überzeugungsmittel dar.

Der *Logos* wird der Sache, der „Rede selbst“ zugeordnet, die durch logische Argumentation und nachvollziehbare Darstellung überzeugt. Das *Pathos* ist dem Empfänger zugeordnet und zielt auf die emotionale Gestimmtheit des Zuhörers, die berücksichtigt respektive beeinflusst werden muss (Pathoserregung). „Denn nicht vollkommen gleich erscheint einem etwas, ob man nun liebt oder hasst, zornig oder

gutmütig ist, sondern völlig oder dem Ausmass nach verschieden“ (Aristoteles, 1999, S. 76). Das *Ethos* schliesslich wird dem Redner zugeordnet. Es beschreibt dabei nicht eigentlich den Charakter des Redners, sondern vielmehr die *Selbstdarstellung des Charakters*, „die so vollzogen werden sollte, dass sie den Redner glaubwürdig erscheinen lässt“ (Aristoteles, 1999, S. 12). Diese allgemeine Klassifikation der Überzeugungsmittel, die dem Redner zur Verfügung stehen, wird auch als *Rhetorisches Dreieck* bezeichnet (Apel, 1997).

Aristoteles räumt dem *Logos* vor allem im ersten Teil seiner Rhetorik einen herausragenden Stellenwert innerhalb der Überzeugungsmittel ein, betont jedoch gleichzeitig auch die Wichtigkeit der beiden anderen Überzeugungsmittel– *Ethos* und *Pathos* (Stölzgen, 2000, S. 1) – und streicht dabei die hohe Relevanz des *Ethos* speziell heraus: „fast die bedeutendste Überzeugungskraft hat sozusagen der Charakter [des Redners]“ (Aristoteles, 1999, S. 12). Dabei weist er darauf hin, dass die sachfremden Überzeugungsmittel *Ethos* oder *Pathos* in einer idealen Rhetorik eigentlich nicht ins Gewicht fallen dürften. Sprute bemerkt dazu: „Aristoteles lässt keinen Zweifel daran, dass er die Affekterregung und die Charakterdarstellung eigentlich für unsachliche Methoden rhetorischer Beeinflussung hält. Diese sachfremden Überzeugungsmittel haben jedoch eine wichtige Hilfsfunktion beim Überzeugungsprozess“ (Sprute, 1991, S. 288). Schliesslich ist es aus rhetorischer Perspektive notwendig, „das Augenmerk nicht nur auf die Aussage zu richten, damit sie beweis- und überzeugungskräftig werde, sondern auch auf sein eigenes Auftreten und darauf, den Urteilenden zu beeinflussen“ (Aristoteles, 1999, S. 78). Indem Aristoteles in seiner Rhetorik die sachfremden Überzeugungsmittel eingehend behandelt und auf deren Wichtigkeit hinweist, wird er der „Alltäglichkeit des Miteinanderseins“ gerecht, „worin wir uns nicht nur argumentativ begegnen, sondern immer auch in unmittelbarer Weise durch die Stimmung aufeinander bezogen sind, und worin wir durch die Art unseres Auftretens und Redens Anerkennung, Autorität und Glaubwürdigkeit gewinnen oder verspielen“ (Koch, 2006, S. 69).

1.2.1.1 Einsicht, Tugend und Wohlwollen

Wie aber entsteht Glaubwürdigkeit? Nach welchen Kriterien wird sie einer Person zugeschrieben? Aristoteles gibt auf diese Fragen klare Antworten. Im ersten Kapitel der Rhetorik listet er folgenden Tugendkatalog auf: „Gerechtigkeit, Tapferkeit, Mässigkeit, Edelmut, innere Grösse, Freigebigkeit, Sanftmut, Einsicht und Weisheit“ (Aristoteles, 1999, S. 42). Diese Begriffe subsumiert er unter die Oberbegriffe *Einsicht*, *Tugend* und *Wohlwollen*. So entsteht wieder eine Trias, die sich – wie die Pisteis – an den Aspekten der rhetorischen Situation (Sache – Redner – Hörer) orientiert (Wörner, 1981, S. 60):

- Die wahrgenommene *Einsicht* beschreibt den Sachaspekt, also die Beziehung des Redners zur Sache selbst. Sie steht für Rationalität und die Fähigkeit, unter Berücksichtigung aller relevanten Faktoren kompetent und angemessen zu handeln. Um sich überzeugen zu lassen, muss der Hörer den Eindruck haben, der Redner sei über einsichtige Art und Weise zu seiner Aussage gelangt und zwar deshalb, weil er ihm „intellektuelle Kompetenz“ zuschreibt (Sprute, 1991, S. 287).
- Die wahrgenommene *Tugend* stellt den Sprecheraspekt dar. Es handelt sich hierbei um (den Eindruck von) Rechtschaffenheit, von moralischem Ethos im engeren Sinn (Koch, 2006, S. 68). Für den überzeugenden Redner gilt es, sich als tugendhaft zu präsentieren: „Den Anständigen glauben wir nämlich eher und schneller, grundsätzlich in allem, ganz besonders aber, wo es eine Gewissheit nicht gibt, sondern Zweifel bestehen“ (Aristoteles, 1999, S. 12).
- Beim wahrgenommenen *Wohlwollen* handelt es sich um den Höreraspekt. Dieser beschreibt das Zeigen von Wohlwollen gegenüber dem Publikum (Eunoia). Er bezieht sich somit auf die Qualität der Sprecher-Hörer-Beziehung, die der Sprecher durch seine Rede vermittelt. Wohlwollen wird von Aristoteles definiert als „eine Gefälligkeit einem Bedürftigen gegenüber ohne Gegenleistung und nicht zu dem Zwecke, dass der Wohltäter selbst einen Vorteil daraus hat, sondern der

Bedürftige“ (Aristoteles, 1999, S. 99).

Wenn eine Person als *einsichtig*, *tugendhaft* und *wohlwollend* wahrgenommen wird, erscheint diese nach Aristoteles als *glaubwürdig*, denn „Ausser diesen [Eigenschaften] gibt es keine weiteren Gründe mehr. Also muss jeder, der diese Eigenschaften zu haben scheint, bei den Zuhörern Glauben finden“ (Aristoteles, 1999, S. 76). Dies ist jedoch keine genuin aristotelische Sichtweise, denn bereits in früheren schriftlichen Quellen der Antike, welche die Glaubwürdigkeit der Person (meist des Redners) behandeln, wird diese Trias als Basis für Glaubwürdigkeit benannt. Beispielsweise beschreibt Homer in der ‚Illias‘ Nestor als Redner, der seinem Publikum wohlgesinnt ist, mit überlegenen Männern gekämpft und sich Gehorsam durch seinen Rat verschafft hat (Fortenbaugh, 2009). Nebst Homer verweisen auch Platon in seinem Gorgias und der Historiker Thukydides auf diese Trias. Letzterer lässt Perikles vor die Ratsversammlung von Athen treten und ihn verkünden „wenn es darum gehe, reflektiert zu handeln, sei ihm keiner überlegen [Kompetenz]; ferner sei er der Stadt gegenüber wohlgesinnt [Fürsorge] und unbestechlich [Tugend]“ (zitiert nach Fortenbaugh, 2009, S. 1518).

Die Diskussion zur Beschaffenheit der Glaubwürdigkeit wird von den modernen Sozialwissenschaften Mitte des 20. Jahrhunderts vor allem aus der Perspektive der empirischen Forschung weitergeführt, wobei die Glaubwürdigkeit als mehrdimensionales Konstrukt faktorenanalytisch erforscht wird.

1.2.1.2 Das moderne Faktormodell der Glaubwürdigkeit der Person

Es ist unter anderem die antike Vorstellung von mehreren glaubwürdigkeitsrelevanten Eigenschaften, die im 20. Jahrhundert von der modernen Sozialpsychologie prominent rezipiert wird und zur heute vorherrschenden Vorstellung eines mehrdimensionalen Glaubwürdigkeitskonstrukts führt. Sie bildet den theoretischen Überbau der Vielzahl von empirischen Studien, in welchen die Glaubwürdigkeitsdimensionen

aufgrund faktoranalytischer Berechnungen gebildet werden, weshalb man auch von einem *Faktormodell der Quellenglaubwürdigkeit* spricht (Nawratil, 2006, S. 48).

Über die Art und Anzahl der Faktoren, die das Konstrukt aufweist, wird jedoch kontrovers diskutiert. Neben einem, vor allem im Kontext der Forschungen zur Glaubwürdigkeit der Lehrperson verbreiteten dreidimensionalen Konstrukt mit den oben hergeleiteten Dimensionen *competence*, *trustworthiness* und *goodwill* von McCroskey und Teven (1999), erscheint die Glaubwürdigkeit der Person beispielsweise in den Yale-Studien um Hovland auch als zweidimensionales Konstrukt mit den Dimensionen *expertise* und *trustworthiness* (Hovland u. a., 1993), wobei der moralisch konnotierte Aspekt des Wohlwollens gegenüber dem Rezipienten nicht explizit zur Geltung kommt. Bei der viel zitierten Studie von Berlo und anderen besteht die Glaubwürdigkeit der Person wiederum aus den drei Dimensionen *competence*, *trustworthiness* und *dynamism* (Berlo u. a., 1969), wobei *dynamism* Eigenschaften wie *aktiv*, *aggressiv*, *extrovertiert*, *stark* und *schnell* darstellt (Nawratil, 1997, S. 63). Die Dimension *dynamism* wird jedoch von vielen Forschern mit grossen Vorbehalten betrachtet, da sie bei Studien erscheint, die grundsätzlich nach dem *Image* und nicht nach der Glaubwürdigkeit der Quelle fragen (Nawratil, 1997, S. 63). *Image* und Glaubwürdigkeit sind jedoch nicht dasselbe. „Im Unterschied zu *Images*, die sich ebenfalls auf Zuschreibungen zurückführen lassen, impliziert Glaubwürdigkeit zudem ein motivationales Element, und zwar eine prinzipielle Bereitschaft, Aussagen anderer als richtig zu bewerten (Bentele & Seidenglanz, S. 412). Eine Vielzahl von Forschungen zur Glaubwürdigkeit beschrieben weitere Dimensionsvorschläge wie *Ähnlichkeit*, *Sympathie* und *Attraktivität* (Nawratil 1997, Finn, 2009) und belegen diese in aufwändigen faktoranalytischen Studien. Aber auch hier stellt sich die Frage, inwiefern diese Eigenschaften tatsächlich als Teil der Glaubwürdigkeit der Person gelten können.

Grundsätzlich wird die Tatsache, dass sich der Diskurs über die Dimensionalität der Glaubwürdigkeit der Person stark auf die Resultate faktoranalytischer Berechnungen

stützen, von einigen Forschern als *theorieloses Vorgehen* bewertet. Es wird dabei eine theoriebasiertere Forschung gefordert, die sich vor allem an der Frage orientiert, *was* die Glaubwürdigkeit der Person in einem engeren Sinn ist und wie diese von allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen abgegrenzt werden kann (McCroskey & Young 1981). Es sind McCroskey und seine Kolleginnen und Kollegen, die zumindest im Kontext ihrer Forschungen zur Glaubwürdigkeit der Lehrperson die Diskussion um die Dimensionalität der Glaubwürdigkeit der Person bis ins 21. Jahrhundert bestimmen. Dabei setzt sich das oben beschriebene dreidimensionale Konstrukt durch, nachdem die Dimensionen *competence*, *trustworthiness* und *goodwill* auch faktorenanalytisch nachgewiesen werden konnten (McCroskey & Teven, 1999, Finn, 2009). Auf die weitere Beschreibung des Diskurses über die Struktur der Glaubwürdigkeit der Person und auch auf die konkrete Beschreibung der einzelnen Konstrukte mit ihren Items soll hier verzichtet werden, da dies im Kapitel 2.3 zur Geschichte des empirischen Konstrukts der Glaubwürdigkeit der Lehrperson ausführlich beschrieben wird.

Nebst der Frage, was Glaubwürdigkeit ist, respektive welche Dimensionen sie umfasst, steht vor allem die Frage im Zentrum, aufgrund welcher Merkmale Glaubwürdigkeit zugeschrieben wird. Im Weiteren soll ein Überblick über diese Forschung gegeben werden.

1.2.2 Forschung zur Glaubwürdigkeitsbeurteilung von Personen

Der Systematik von Köhnken (1990, S. 5) folgend, der einen umfassenden Überblick zur Glaubwürdigkeitsforschung liefert, kann die Fragestellung der Glaubwürdigkeitsbeurteilung in drei unterschiedliche Forschungsbereiche unterteilt werden: die *inhaltsorientierte Glaubwürdigkeitsbeurteilung* (Beurteilungen in Abhängigkeit des Aussageinhalts), die *verhaltensorientierte Glaubwürdigkeitsbeurteilung* (Beurteilungen in Abhängigkeit des Verhaltens bei der Aussage) und die *quellen- und kontextorientierte Glaubwürdigkeitsbeurteilung* (Beurteilungen in Abhängigkeit der

Aussagequelle). Im Folgenden werden die Forschungsbereiche, die teilweise einen starken forensischen Hintergrund aufweisen (beispielsweise im Rahmen von Analysen von Zeugenaussagen), umrissen. Obwohl es sich bei Lehrpersonen im weitesten Sinne durchaus auch um Zeugen (ihres Fachgebietes) handelt, ist nicht davon auszugehen, dass sie absichtlich Unwahrheiten erzählen. Die Forschungen zur *inhalts-* und zur *verhaltensorientierten Glaubwürdigkeitsbeurteilung* scheinen deshalb für die hier gestellte Forschungsfrage weniger von Bedeutung zu sein und werden deshalb nur kurz behandelt. Anders verhält es sich mit dem dritten Forschungsbereich, mit der *quellen- und kontextbezogenen Glaubwürdigkeitsbeurteilung*. Hier finden sich, wie sich später zeigen wird, auch Grundlagen, die für die Beurteilung der Glaubwürdigkeit der Lehrperson hinzugezogen werden (McCroskey & Teven, 1999; Teven & McCroskey, 1997).

1.2.2.1 Die inhalts- und die verhaltensorientierte Glaubwürdigkeitsbeurteilung

Die inhaltsorientierte Glaubwürdigkeitsorientierung steht im Zentrum der forensischen Aussagepsychologie – eine der ältesten Disziplinen der Experimentalpsychologie überhaupt (Köhnken, 1990, S. 84). Sie sucht nach Merkmalen, die exklusiv in wahren oder in falschen Aussagen von Zeugen auftreten und konzentriert sich dabei vor allem auf Kriterien wie dem qualitativen und quantitativen Detailreichtum sowie auf die Konsistenz und Homogenität der Aussage. Dabei nimmt die inhaltsorientierte Glaubwürdigkeitsbeurteilung einen stark am Kommunikator orientierten Fokus ein. Lange Zeit arbeitete die forensische Aussagepsychologie mit einem Konzept der *allgemeinen Glaubwürdigkeit*, einer kategorialen Unterscheidung von glaubwürdigen und unglaubwürdigen Personen anhand von deren Persönlichkeit. Die grundsätzliche Inhaltsorientierung vollzieht sich in der forensischen Aussagepsychologie erst ab den 1960er Jahren. Daneben beschäftigt sich der noch relativ junge Forschungsbereich der *verhaltensorientierten Glaubwürdigkeitsbeurteilung* mit der Frage, ob Glaubwürdigkeit anhand von bestimmtem Verhalten, das die verbale Kommunikation

begleitet, erfasst werden kann. Diese Verhaltenskorrelate bestehen vor allem aus nonverbalen (Mimik, Gestik, Haltung etc.) und extralinguistischen (Sprechgeschwindigkeit, Sprechfehler etc.) Aktionen. Als gesicherte Erkenntnis kann hierbei gelten, dass absichtliche Täuschungen von verschiedenen beobachtbaren Verhaltensweisen wie Zunahme von Sprechfehlern, erhöhte Lidschlagfrequenz, verstärkte Pupillendilatation etc. begleitet werden. Diese typischen Verhaltensweisen variieren jedoch je nach Kommunikator und Situation stark, sodass eine verlässliche verhaltensorientierte Glaubwürdigkeitsbeurteilung kaum möglich ist, da es zwar durchaus gewisse *Stereotype über Lügensymptome*, aber kein universelles *Glaubwürdigkeits-Signal* im Sinne eines Verhaltensmusters gibt. Dies widerspiegelt sich auch in verschiedenen Metaanalysen, die übereinstimmend zum Schluss kommen, „dass die durchschnittlichen Erfolgsquoten im allgemeinen in einem Bereich zwischen 45% und 60% liegen“ (Köhnken, 1990, S. 80). Dass die Trefferquote (vor allem bei der Identifizierung wahrer Aussagen) zwar numerisch gering, aber doch signifikant höher als 50% ist, lässt darauf schliessen, dass Menschen durchaus über ein gewisses Sensorium für auffällige Verhaltensweisen verfügen und aufgrund dessen wahre von falschen Aussagen unterscheiden können. Dabei begünstigen gewisse Personenmerkmale der Rezipienten, wie beispielsweise das *Geschlecht* oder das *Alter*, eine korrekte verhaltensorientierte Glaubwürdigkeitsbeurteilung:

Geschlecht: Zuckerman, DePaulo und Rosenthal (1981) können aus ihren Forschungsergebnissen grundsätzlich keine geschlechterspezifischen Differenzen hinsichtlich der Urteilsgüte ableiten. Daneben stellen sie jedoch bei der Betrachtung der Geschlechterkombinationen der verschiedenen Kommunikator-Rezipient-Dyaden signifikante Unterschiede fest. Sie kommen zum Schluss, dass in gleichgeschlechtlichen Dyaden die Urteilsgüte signifikant besser ist als in gegengeschlechtlichen. Das Verhalten des eigenen Geschlechts scheint also besser lesbar und valider interpretierbar zu sein, wahrscheinlich, weil diese Verhaltensmuster besser bekannt sind.

Alter: Hinsichtlich des Alters ist die empirische Studie von DePaulo et al. (DePaulo, Rosenthal, Rosenkrantz, Green, 1982) zu erwähnen. Sie haben die Unterschiede der Urteilsgüte von 176 Probanden in Relation zu ihrem Alter ermittelt. Die Altersdurchschnitte der Untersuchungsgruppen betrugen dabei 11,5 Jahre, 13,6 Jahre, 17 Jahre und 18,1 Jahre. Bei der Einschätzung von Aussagen, die via Videosequenzen vorgespielt wurden, erreichten dabei nur die 17-jährigen und älteren Jugendlichen eine Trefferquote, die bedeutsam über dem Durchschnitt lag. Die jüngeren Kinder konnten wahre und falsche Aussagen nicht voneinander unterscheiden. Die Resultate zeigen auf, dass Glaubwürdigkeitsbeurteilungen auf relativ komplexen Kommunikationswahrnehmungen basieren. Menschen scheinen deshalb erst nach einer bestimmten kognitiven Entwicklung, basierend auf Lebenserfahrung, über einen einigermaßen validen verhaltensorientierten Detektor zur Beurteilung von Lügen zu verfügen.

1.2.2.2 Die quellenbezogene Glaubwürdigkeitsbeurteilung

Die dritte Forschungstradition befasst sich mit der Wirkung der Quelle und des Kontextes der Kommunikation. Den Untersuchungen ist gemein, „dass sie danach trachten, diejenigen Eigenschaften und Fähigkeiten zu bestimmen, die einen glaubwürdigen Kommunikator kennzeichnen“ (Nawratil, 2006, S. 44). Es ist die *Persuasionsforschung*, eines der prominentesten Teilgebiete der Einstellungsforschung (Köhnken, 1990, S. 118), die sich dem empirischen Konstrukt der Glaubwürdigkeit ab dem Zweiten Weltkrieg als erstes näherte, wobei eine systematische theoretische Annäherung wesentlich älter ist und in unserem Kulturkreis bis in die Antike zurückreicht (vgl. Kapitel 1.3). Eine Arbeitsgruppe um Carl Hovland, die sich während dem Zweiten Weltkrieg unter anderem damit auseinandergesetzt hatte, wie die Kampfmoral der amerikanischen Soldaten durch spezielle Ausbildungsfilme verbessert werden könnte, führte nach dem Krieg an der Universität Yale das „Attitude Change and Communication Research Project“ durch – eines der grössten

Forschungsprojekte zur persuasiven Kommunikation überhaupt. In diesen sogenannten *Yale-Studien* wird unter anderem die Glaubwürdigkeit des Kommunikators oder die *source credibility* als Variable der Einstellungsänderung untersucht (Hovland u. a., 1953). Auch moderne Glaubwürdigkeitsuntersuchungen orientieren sich an den Forschungen der Yale-Studien (Köhnken, 1990, S. 122; Eisend, 2003). Diese basierten im Wesentlichen auf experimentellen Untersuchungen. Eines der bekanntesten Experimente ist das von Carl Hovland und Walter Weiss (1951). Es soll im Folgenden als exemplarisches Experiment beschrieben werden.

Im Experiment von Hovland und Weiss (1951) mit dem Titel „The Influence of Source Credibility on Communication Effectiveness“ werden 122 College-Studierende mit zustimmenden und ablehnenden Aussageversionen zu vier Themen konfrontiert. Die Aussagen werden dabei nach dem Zufallsprinzip einer tendenziell vertrauenswürdigen und einer tendenziell nicht vertrauenswürdigen Quelle zugeschrieben (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Themen und Quellen im Experiment (nach Hovland & Weiss, 1951; Übersetzung nach Nawratil, 2006)

<i>Thema</i>	<i>Quelle mit hoher Glaubwürdigkeit</i>	<i>Quelle mit niedriger Glaubwürdigkeit</i>
Sollen Antihistamine weiterhin rezeptfrei verkauft werden?	New England Journal of Biology and Medicine	Publikumszeitschrift
Ist es möglich, ein atombetriebenes U-Boot zu bauen?	Robert J. Oppenheimer [gilt als Entwickler der ersten Atombombe]	Pravda [ein bekannter Zeitungskolumnist]
Ist die Stahlindustrie schuld an der derzeitigen Stahlknappheit?	Bulletin of National Resources Planning Board	„rechter“ Zeitungskolumnist
Wird sich die Anzahl der Fortune Kinos bis 1955 wegen des Fernsehens verringern?	Fortune Magazine	Eine berühmte Klatschjournalistin

Die Studierenden werden vor und unmittelbar nach der Konfrontation und nochmals vier Wochen danach mittels Fragebogen zu ihren Einstellungen betreffend vier

kontroversen Themen befragt. Die Befunde zeigen, dass tendenziell glaubwürdige Quellen signifikant häufiger zu einer Meinungsänderung führen. Die Studie beweist somit den (intuitiv nachvollziehbaren) Effekt, den die Glaubwürdigkeit der Quelle auf Menschen respektive auf deren Einstellung hat. Im Experiment ist das zumindest kurzfristig so, denn mit den Resultaten der vier Wochen später durchgeführten Befragung kann zusätzlich auch der sogenannte *sleeper effect* belegt werden. Dieser von Hovland benannte Effekt beschreibt die Tatsache, dass Menschen sich nach einer bestimmten Zeit zwar noch an Informationen erinnern, die Quelle jedoch tendenziell vergessen. „In time, however, the subjects tended to disassociate the content and the source with the result that the original scepticism faded and the „untrustworthy“ material was accepted. Lies, in fact, seemed to be remembered better than truth“ (Hovland & Weiss, 1951, S. 635).

Es gilt heute als gesichert, dass die Glaubwürdigkeit der Quelle sich auf die Einstellung und somit auf das Verhalten von Rezipienten auswirkt. Dies bezeugen die zahlreichen Studien, die im Anschluss an die Yale-Studien durchgeführt wurden – unter anderem auf dem Gebiet der Marketingkommunikation (für einen Überblick hierzu vgl. Eisend, 2003). Bei einer Analyse der Forschungserkenntnisse zur quellenorientierten Glaubwürdigkeitsbeurteilung verweist Günter Bentele zusammenfassend auf folgende drei Einsichten (Bentele, 1988, S. 411–421):

- Glaubwürdige Quellen bewirken einen grösseren Meinungswandel als Quellen, die von den Rezipienten als unglaubwürdig bezeichnet werden.
- Hinsichtlich des Informationstransfers gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den als glaubwürdig respektive als unglaubwürdig betrachteten Quellen. Die Informationen aus glaubwürdigen Quellen werden jedoch als fairer und günstiger beurteilt.
- Die Akzeptanz von Informationen und Argumenten aus unglaubwürdigen Quellen nimmt nach einer bestimmten Zeit wieder zu (*sleeper effect*).

Die Wirkmechanismen der Glaubwürdigkeit der Person sind von den klassischen

Forschungen zur quellenorientierten Glaubwürdigkeitsbeurteilung gut erforscht. Hinsichtlich der Erforschung der Genese der Glaubwürdigkeit der Person trägt sie jedoch wenig bei. Hier erscheint das Forschungsfeld rund um die Spieltheorie, indem die quellenorientierte Glaubwürdigkeitsbeurteilung experimentell in Spielsituationen untersucht wird, hilfreich. Im Kontext der Spieltheorie wird die Glaubwürdigkeit der Person als Instrument betrachtet, mit dem die Erwartungen des Gegenspielers positiv beeinflusst werden kann (Schweer & Thies, 2005, S. 55). Über einfache, sich mehrmals wiederholende Spielsituationen kann dabei die Wirkung und Genese von Glaubwürdigkeit in einem sehr abgegrenzten Rahmen (innerhalb des konkreten Spiels) untersucht werden. Dabei wird empirisch hauptsächlich ein einfacher, intuitiv nachvollziehbarer Sachverhalt bekräftigt: „Glaubwürdigkeit muss verdient werden“ (Dixit & Nalebuff, 1997, S. 140).

Köhnken (1990) fügt in seiner Systematik der quellenorientierten Glaubwürdigkeitsbeurteilung das kleine Forschungsfeld der *kontextorientierten Glaubwürdigkeitsbeurteilung* hinzu, auf das hier vollständigshalber kurz eingegangen wird. Mit Kontextorientierung ist die Manipulation des Kommunikationskontextes durch den Kommunikator gemeint, der durch *Forewarning* oder *Overhearing* den Rezipienten beeinflussen kann. *Forewarning* ist die vorgängige Warnung des Rezipienten, dass dieser durch die Quelle beeinflusst werden soll. „Dabei wird davon ausgegangen, dass das Wissen um gezielte Beeinflussungsversuche die Vertrauenswürdigkeit der Quelle mindert und die Rezipienten entsprechend weniger ihre Meinungen und Einstellungen ändern“ (Nawratil, 2006, S. 56). Beim *Overhearing* wird der Rezipient über die Beeinflussungsabsicht der Quelle informiert, ohne dass dieser es weiss. Auch hier geht man von einer Verminderung der Einstellungsänderung aus.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Arbeiten von Hovland gemeinhin als Ausgangspunkt der modernen Glaubwürdigkeitsforschung gelten (Mainberger, 2009, S. 998), obwohl die Glaubwürdigkeitsthematik im Rahmen der forensischen Aussagepsychologie bereits im ausgehenden 19. Jahrhundert empirisch untersucht

worden ist. Dies weist auf die Dominanz der quellenorientierten Glaubwürdigkeitsforschung hin, die Mitte des 20. Jahrhunderts mit ersten Meinungsumfragen ihren Anfang nahm und heute ein eigener Forschungszweig mit ansehnlichem Wissenszuwachs ist. Diese Dominanz ist auf die Entwicklung der Medien in den letzten Dekaden zurückzuführen, denn „die Massenmedien setzen das Thema der Glaubwürdigkeit auf die oberste Stufe“ (Nawratil, 2006, S. 35), und im sozialen und psychologischen Kontext der *medialen Realitäts(re)konstruktion* erhält die quellenorientierte Glaubwürdigkeitsbeurteilung einen zentralen Stellenwert. Auch hinsichtlich der Relevanz der drei Forschungsrichtungen für die Thematik der Glaubwürdigkeit der Lehrperson ist die quellenorientierte Glaubwürdigkeitsbeurteilung hervorzuheben. Schliesslich basiert die Glaubwürdigkeit der Lehrperson im (erhofften) Regelfall nicht auf dem Ausbleiben von lügenhaftem Verhalten und absichtlicher Täuschung, sondern auf der grundsätzlichen Wahrnehmung von Kompetenz- und Absichtszuschreibungen (McCroskey & Teven, 1999). Forschung, die sich mit Begleiterscheinungen von Lügen und Wahrheit beschäftigt – die Forschung zur inhalts- und verhaltensorientierten Glaubwürdigkeitsbeurteilung –, ist deshalb für Fragen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson kaum ergiebig. Allenfalls könnten einige Erkenntnisse dazu verwendet werden, ungünstige Handlungs- und Sprechmuster von Lehrpersonen zu identifizieren. Daneben ist die Forschung zur quellenorientierten Glaubwürdigkeitsbeurteilung für das Thema um einiges fruchtbarer. Schliesslich zeigen etliche empirische Studien, dass es durchaus unterrichtsrelevant ist, wie Lehrpersonen als Personen wahrgenommen werden (vgl. Kapitel 2).

1.3 Fazit

Bevor im nächsten Kapitel die Glaubwürdigkeit der Lehrperson im Speziellen thematisiert wird, sollen im Folgenden die Erkenntnisse zusammengefasst werden,

die aus der Reflexion der Glaubwürdigkeit der Person im Allgemeinen erfolgen (Kapitel 1.3.1). Schliesslich wird das Kapitel mit einer Arbeitsdefinition des latenten Phänomens der Glaubwürdigkeit der Person (Kapitel 1.3.2) abgeschlossen.

1.3.1 Erkenntnisse zur Glaubwürdigkeit von Personen

- Glaubwürdigkeit stellt eine objektbezogene Grundlage für Vertrauen und Glauben dar und kann als „*menschlicher Vorraum der Wahrheit*“ (Gössmann, 1970, S. 23) begriffen werden.
- Indem die Glaubwürdigkeitsbeurteilung mit den sozialen Phänomenen des Vertrauens und dem der Autorität verglichen wird, kommt zum Ausdruck, dass die Glaubwürdigkeitszuschreibung ein wesentliches Element (asymmetrischer) sozialer Beziehungen darstellt und als *Grundlage sozialer Relationen* betrachtet werden kann.
- Glaubwürdigkeit bezieht sich stets auf eine Person oder Quelle (Intentionalität). So ‚besitzt‘ eine Person nur dann Glaubwürdigkeit, wenn sie von jemandem zugeschrieben wird. Glaubwürdigkeit erscheint somit als *attributionale Eigenschaft*, die verdient werden muss.
- Die Zuschreibung von Glaubwürdigkeit kann vom Objekt grundsätzlich nicht direkt beeinflusst, also nicht verordnet werden. Sie erscheint für das Objekt als *passives Prinzip*.
- Daneben scheint jedoch bestimmtes kommunikatives Verhalten für ein glaubwürdiges Erscheinungsbild förderlich zu sein. Innerhalb gesellschaftlich vorgegebener asymmetrischer Beziehungen (beispielsweise Lehrpersonen-Lernende) wird zudem ein rollenadäquates Verhalten respektive eine *Inszenierungsleistung* als förderlich für die Glaubwürdigkeit der Person betrachtet (im Kontext ihrer sozialen Rolle).
- Die Zuschreibung von Glaubwürdigkeit erscheint, nebst der Frage, ob die Person hinsichtlich einer Information fachlich kompetent erscheint, auch immer mit

moralisch konnotierten Fragen zusammenzuhängen. Gemäss Aristoteles erscheinen hinsichtlich dieses *moralisch konnotierten Aspekts* zwei Fragen als relevant. Erstens die personale Frage nach der *Tugendhaftigkeit* der Person und zweitens die relationale Frage nach dem *Wohlwollen* der Person.

- Eine Vielzahl der im Kontext faktoranalytischer empirischer Forschung vorgeschlagenen Glaubwürdigkeitsaspekte wie beispielsweise *Extrovertiertheit*, *Sympathie* etc. erscheinen aus einer theoretischen Perspektive nicht als glaubwürdigkeitsspezifisch, also nicht als Teil der Glaubwürdigkeit der Person im engeren Sinne, sondern beschreiben andere Facetten der Persönlichkeit.
- Die Glaubwürdigkeit der Person ist kommunikationsrelevant. Sie wirkt als quellenbezogene Glaubwürdigkeitsbeurteilung auf die Rezeption von Informationen und Argumenten und ist empirisch breit erforscht. So wird beispielsweise in der Persuasionsforschung belegt, dass Informationen von glaubwürdigeren Quellen günstiger beurteilt werden und folglich eher zu Meinungs- respektive Einstellungsänderungen führen.

1.3.2 Eine Arbeitsdefinition der Glaubwürdigkeit von Personen

Die Definition der Glaubwürdigkeit der Person gestaltet sich aus mindestens zwei Gründen als schwierig. Erstens handelt es sich bei der Glaubwürdigkeit um einen gesellschaftlich zentralen Begriff, und ein solcher erweist sich grundsätzlich als strittig (Reichenbach, 2011). Zweitens erscheint die Glaubwürdigkeit als komplexes Phänomen, das eine Vielzahl wesentlicher Aspekte beinhaltet, dem eine kurze und übersichtliche Formulierung nur begrenzt gerecht werden kann. Trotzdem soll hier eine Arbeitsdefinition formuliert werden.

Die Glaubwürdigkeit der Person ist eine auf spezifische, fachlich und moralisch konnotierte Zuschreibungen basierende Eigenschaft, die verdient werden muss und

eine Grundbedingung effektiver Kommunikation und stabiler sozialer Relationen darstellt.

Aufgrund dieser Definition wird die evident hohe Relevanz der Glaubwürdigkeit der Lehrperson für das Lernen (Hattie, 2013) gut nachvollziehbar, da erfolgreicher Unterricht im Wesentlichen auf einer effektiven Kommunikation und einer günstigen Lehrpersonen-Lernenden-Beziehung basiert. Die Reflexion der Glaubwürdigkeit bezogen auf die Lehrperson ist Thema des nächsten Kapitels.

2. Die Glaubwürdigkeit der Lehrperson (aus Sicht der Lernenden)

Nebst dem, dass das Phänomen der *Glaubwürdigkeit der Person* in diversen Disziplinen viel Beachtung findet, wird das spezifische Phänomen der *Glaubwürdigkeit der Lehrperson* in der Pädagogik explizit eher wenig thematisiert. Die Beschäftigung mit der Glaubwürdigkeit der Lehrperson (aus Sicht der Lernenden) beschränkt sich vor allem auf zwei Diskurse. Erstens auf eine Diskussion rhetorikaffiner Pädagogen zur Bedeutung der antiken Rhetorik für die Pädagogik. Darin wird unter anderem die Bedeutung der Lehrperson als Repräsentant des unterrichtlich zu Vermittelnden besprochen (Kapitel 2.2). Zweitens erscheint die Glaubwürdigkeit der Lehrperson in einer Reihe angloamerikanischer Studien, in welchen das Phänomen aus der Perspektive der empirischen Kommunikationspsychologie untersucht wird (Kapitel 2.3.). Letztere werden in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft, bis auf die Publikation des Werks ‚Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen‘ (Hattie, 2014), das auf der populären Studie *visible learning* basiert, nicht aufgegriffen.

Das eher geringe Forschungsinteresse am Phänomen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson in der Pädagogik liegt meines Erachtens nicht daran, dass diesem keine Bedeutung zugemessen wird, sondern ist wohl vielmehr darauf zurückzuführen, dass sich das Phänomen kaum von anderen sozialen Phänomenen abgrenzen lässt (siehe Kapitel 1.1) und folglich implizit unter anderen Begriffen diskutiert wird. Es wird hier davon ausgegangen, dass wesentliche Aspekte der Glaubwürdigkeit der Lehrperson (meist implizit) vor allem innerhalb des Diskurses zur *pädagogischen Autorität* besprochen werden. Kapitel 2.1 basiert deshalb zu einem grossen Teil auf den Erkenntnissen dieses Diskurses, der eine organisations-soziologische Perspektive auf die Glaubwürdigkeit der Lehrperson einnimmt.

2.1 Die Glaubwürdigkeit der Lehrperson aus organisationssoziologischer Perspektive

Die Zuschreibung von Autorität geht einher mit der Zuschreibung von Glaubwürdigkeit (Kapitel 1.1). Dies kommt auch in der Pädagogik zum Ausdruck, wo die Diskussion um das Phänomen der *pädagogischen Autorität* eine aufschlussreiche Institutions- und Situationsanalyse schulischer Bildungsprozesse darstellt (Reichenbach, 2011; Helsper, 2009; Paris, 2009; Helsper, Ullrich u. a., 2007), deren Ergebnisse für die Besprechung der *Glaubwürdigkeit der Lehrperson* fruchtbar gemacht werden können. Bevor jedoch in diesem Kapitel die Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf der Basis der Erkenntnisse dieses Phänomens beleuchtet wird, soll der enge Bezug zwischen den beiden Phänomenen nochmals in einem pädagogischen Kontext belegt werden.

Nebstdem in Kapitel 1.1.2 die begriffsgeschichtliche Nähe der allgemeinen Begriffe *Glaubwürdigkeit* und *Autorität* beschrieben wird, manifestiert sich gerade im konkreten pädagogischen Kontext der enge Bezug zwischen (*pädagogischer*) *Glaubwürdigkeit* und (*pädagogischer*) *Autorität* auch im alltagssprachlichen Verständnis der Lernenden und der Lehrpersonen. Dies zeigen beispielsweise die Resultate einer quantitativen Befragung von 1447 11- bis 14-jährigen Schülerinnen und Schülern zur Thematik der Autorität (Frei, 2003). Bei der Beantwortung der Frage, warum sie ihre Lehrperson als Autoritätsperson sehen, wählen sie aus einem Pool von Begriffen Kategorien aus, die den in Kapitel 1 diskutierten Kategorien der Glaubwürdigkeit der Person stark ähneln. Annähernd dieselben Kategorien werden, wenngleich in anderer Reihenfolge und Gewichtung, auch von den 98 Lehrpersonen genannt, die in derselben Studie befragt werden (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Die meistgenannten Voraussetzungen pädagogischer Autorität (entnommen aus Frei, 2003, S. 115–120)

Antworten der Schülerinnen und Schüler			Antworten der Lehrpersonen		
Kategorien	Häufigkeit	%	Kategorien	Häufigkeit	%
Fachkompetenz	601	22.63	Haltung & Umgang	100	25.97
Überzeugungskraft	491	18.49	Überzeugungskraft	78	20.26
Haltung & Umgang	464	17.47	Ansehen	46	11.95
Didakt. Kompetenz	342	12.88	Fachkompetenz	35	9.09

Der enge Bezug zwischen pädagogischer Autorität und Glaubwürdigkeit wird hier explizit. Während die Kategorie *Überzeugungskraft* direkt auf den (rhetorischen) Begriff der Glaubwürdigkeit hinweist, deuten die anderen genannten Autoritätskategorien stark auf die drei (aristotelischen) Dimensionen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson (*fachliche und kognitive Fähigkeiten, Vertrauenswürdigkeit und Wohlwollen*) (siehe Kapitel 1.2.1). Nebst dieser Tatsache ist die unterschiedliche Gewichtung der Kategorien erwähnenswert. Während Lehrpersonen grundsätzlich das *Interaktionistische* stärker gewichten als den *Sachaspekt* (Fachkompetenz) und damit eine stark personenbezogene Sichtweise einnehmen, verhält es sich bei den Lernenden gerade umgekehrt. Die verschiedenen Gewichtungen der Kategorien pädagogischer Autorität bei Lehrpersonen und Lernenden ist ein interessantes Feld und wird im Kapitel 2.1.2 aufgegriffen. Mit der Erwähnung der Resultate soll hier einzig die enge Beziehung zwischen den Alltagssprachlichen Definitionen der Glaubwürdigkeit und der Autorität der Lehrperson nachgewiesen werden. Gerade wenn man davon ausgeht, dass die Bedeutung eines Wortes meist von seinem Gebrauch ausgeht (Wittgenstein, 2001), ist dieser Nachweis von Bedeutung.

In der Organisationssoziologie wird gemeinhin zwischen einer *formalen Autorität*, die auf Befugnissen und technischen Notwendigkeiten fusst, und einer *personalen Autorität*, die auf Sachwissen, organisatorischen Fähigkeiten und persönlicher Ausstrahlung basiert, unterschieden (Ziegler, 1970; Sofsky & Paris, 1994). Auch die

Glaubwürdigkeit von Lehrpersonen kann sich sowohl auf das Amt oder den Beruf in einer verallgemeinerten Form (Image), als auch individuell auf die Person selbst beziehen. Gili unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen einer *Glaubwürdigkeit der Lehrpersonenrolle* und einer *Glaubwürdigkeit in der Lehrpersonenrolle* (2013). Die beiden Glaubwürdigkeitsfelder sollen im Folgenden mit Bezug auf die pädagogische Autorität besprochen werden.

2.1.1 Die Glaubwürdigkeit der Lehrpersonenrolle

„Das Ansehen des Lehrers ist das Ansehen der Schule“ (Paris, 2009, S. 44), oder anders formuliert: Die Glaubwürdigkeit der Lehrperson ist die Glaubwürdigkeit der Schule. Guido Gili spricht dabei von der *Glaubwürdigkeit der Lehrpersonenrolle*, wobei auch das soziale Ansehen oder Prestige der Lehrpersonenrolle gemeint ist. Glaubt man einer internationalen Studie der Varkey GEMS Foundation (2013), steht es im deutschsprachigen Raum jedoch gerade um dieses Ansehen relativ schlecht. Beispielsweise glauben über 40% der Befragten in Deutschland demnach, dass Lernende keinen Respekt vor ihren Lehrern hätten. Die Studie weist weiter auf einen geringen Status der Lehrtätigkeit im Vergleich mit anderen Berufen hin. Diese Resultate decken sich mit dem Bild, das häufig in der medialen Öffentlichkeit gezeichnet wird. Dabei wird vielfach auf eine Abnahme der Autorität von Lehrpersonen im Vergleich zu früheren Generationen hingewiesen. Diese *Erosionsthese* ist auch im wissenschaftlichen Diskurs präsent und wird, oft auf einem ziemlich hohen Verallgemeinerungsniveau, mit der kulturellen Modernisierung der Generationenbeziehung in Zusammenhang gebracht (Büchner, 2002). Nach Thomas Ziehe (1991) fehlt der modernen Lehrperson die eigentliche Bühne, um als Autoritätsperson aufzutreten, was zu einer *Ent-Autorisierung* der Lehrperson und des schulischen Prozesses führt.

2.1.1.1 Ent-Auratisierung der Lehrperson

Die Erosionsthese der formalen Autorität geht dabei meist einher mit einem generellen Kulturpessimismus und einer pauschalen Klage zum schlechten Befinden der Jugend. Die These des Autoritätsverfalls (*Krise der Autorität*) in der Generationenbeziehung, die auch in der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Lernenden erscheint, ist alt. So konstatieren etwa Paul Watzlawick u. a.: „Die unangenehmen und entmutigenden Reibungen zwischen der älteren und der jüngeren Generation bestehen seit längster Zeit und sind immer wieder der Gegenstand erstaunlich stereotyper Klagen“ (Watzlawick, u. a. 1974, S. 53). Dazu zitieren die Autoren die Inschrift auf einer babylonischen Tontafel, deren Alter auf mindestens 3000 Jahre geschätzt wird. Dort sei eingeritzt: „Die heutige Jugend ist von Grund auf verdorben, sie ist böse, gottlos und faul. Sie wird niemals so sein wie die Jugend vorher, und es wird ihr niemals gelingen, unsere Kultur zu erhalten“ (ebd.). Die Tatsache, dass es – trotz Generationen von anscheinend hoffnungslos verlorenen und autoritätsungläubigen Jugendlichen – die Kultur heute noch gibt, lässt aber Zweifel an der Erosionsthese der Autorität in ihrer Vehemenz aufkommen. Schliesslich weisen auch empirische Daten nicht auf einen allzu starken Verfall der (formalen) Autorität hin, zumindest aus Sicht der Lernenden nicht. So wird beispielsweise gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler die Autorität ihrer Lehrperson als erstes in deren Amt legitimiert sehen (Frei, 2003, S. 190).

Die Verantwortung für einen allfälligen Autoritätsverlust der Lehrpersonenrolle muss jedoch nicht nur bei den Lernenden (und der Gesellschaft) liegen. Bei der Klage der Lehrpersonen über die Ent-Auratisierung ihrer Rolle durch die Lernenden (respektive die Gesellschaft) geht nämlich ein wesentlicher Aspekt des Phänomens verloren: Die *Ent-Auratisierung der Lehrperson durch die Lehrperson* selbst. Schliesslich basiert eine Autoritätsbeziehung nicht alleine auf der Bereitschaft eine Autoritätsrolle anzuerkennen, sondern auch auf der Bereitschaft eine Autoritätsrolle anzunehmen respektive die Verantwortung der superioren Position zu übernehmen.

Diese Bereitschaft ist jedoch unter anderem mit der fundamentalen Vorstellung der Notwendigkeit und Pflicht des Erziehens verbunden, also dass „die Älteren (Erzieher) den Jüngeren (Edukanden) im Rahmen gewisser Lebensvorstellungen (...) zur eigenen Lebensführung verhelfen, und zwar so, dass die Jüngeren das Handeln der Älteren als notwendigen Beistand für ihr eigenes Dasein erfahren, kritisch zu beurteilen und selbst fortzuführen lernen“ (Bokelmann 1970, S. 185). Eine Krise der Autorität kann sich nur aus dieser generationenbedingten Asymmetrie-Vorstellung ergeben. Nun scheint die Diskussion zur Krise der Autorität, ganz im Zeichen eines postmodernen und demokratischen Habitus, in der Pädagogik zusehends zu verschwinden. Denn während die Krise der Autorität als „Topos der modernen Pädagogik“ betrachtet werden kann, besteht heute eher eine „Vergleichgültigung der traditionellen bzw. vertikalen Autoritäten“ (Reichenbach, 2011, S. 34). Die damit verbundene Nicht-Annahme der Asymmetrie bezeichnet Roland Reichenbach als pädagogisch prekäre *Krise der Krise* (Reichenbach, 2011, S. 35), die sich tendenziell eher negativ auf die Glaubwürdigkeit der Lehrpersonenrolle auswirkt.

2.1.1.1 Die Kompensationsthese

Das amtsbezogene Ansehen (der Lehrperson) ist in der rhetorischen Theorie ein *atechnischer*, also nicht beeinflussbarer Glaubwürdigkeitsaspekt. Bei einem fehlenden oder gar negativen Ansehen ist dabei der Redner darauf angewiesen, seine Glaubwürdigkeit durch technische Mittel, also gänzlich durch seine Performanz, zu erzeugen. In der Literatur zur pädagogischen Autorität wird im Zusammenhang mit der These der Erosion (der Autorität) oftmals eine Kompensationsthese geäußert (Ziehe & Stubenrauch, 1982; Ziehe, 1991; Paris, 2009). Diese geht davon aus, dass das Ansehensmanko mit einer grösseren personalen Anstrengung kompensiert werden muss. Ein Anspruch, der – so die verbreitete These – die Belastung und Anforderungen an den persönlichen Einsatz des Lehrers dramatisch erhöht. Die Lehrperson „soll den Ansehensverlust [...] gewissermassen durch seine Persönlich-

keit ausgleichen und ist damit nicht selten überfordert. Gerade die mit der Permanenz der Reformen einhergehende Rhetorik von Aufbruch und heroischer Anstrengung wirkt hier lähmend und kontraproduktiv: Der pädagogische Alltag kann nicht auf Dauer als Kampf aufgefasst werden, irgendwann ist jeder Held ausgelaugt und erschöpft“ (Paris, 2009, S. 57). Einige Autoren sehen im diagnostizierten Verlust der formalen Autorität gar einen Schaden, der „auch durch organisatorischen oder technischen Aufwand, auch durch didaktische Spezialisierungen und auch durch Verhaltenstechniken des Lehrers nicht aufzufangen“ ist (Ziehe & Stubenrauch, 1982, S. 133).

Ob der Verfall der formalen Autorität, und damit der Glaubwürdigkeit der Lehrpersonenrolle (aus Sicht der Lernenden) im oft beschriebenen, grossen Ausmass nun eine Tatsache ist oder bloss in der Überzeugung eines Teils der älteren Generation existiert, ist nicht einfach zu beurteilen. Tatsache ist, dass Lernende die formale Autorität der Lehrperson, zumindest auf einem Fragebogen, „nach wie vor als existent und relevant“ (Frei, 2003, S. 190) einschätzen. Das heisst, dass die Lernenden dem Amt der Lehrperson durchaus Autorität zuschreiben. Schliesslich besitzt die Lehrperson nach wie vor (Kraft ihres Amtes) Funktionen – Helmut Fend (1981) spricht aus einer strukturfunktionalistischen Perspektive von einer *Qualifizierungsfunktion*, einer *Selektionsfunktion*, und einer *Legitimationsfunktion* respektive *Integrationsfunktion* –, die für die Lernenden durchaus relevant sind. Lehrpersonen besitzen hinsichtlich der *Verteilung von Lebenschancen* eine relevante Funktion, die sie in eine machtvoll Position versetzt, was von den Lernenden durchaus auch wahrgenommen zu werden scheint. Auf dieser wahrgenommenen Relevanz basiert letztendlich die *Glaubwürdigkeit der Lehrpersonenrolle* aus Sicht der Lernenden.

Die *Glaubwürdigkeit der Lehrpersonenrolle* kann also zumindest aus Sicht der Lernenden nach wie vor als intakt betrachtet werden. Trotzdem scheinen die wesentlichen und variablen Glaubwürdigkeitsaspekte der Lehrperson nicht in deren institutionellen Rolle, sondern vielmehr in der personalen Performanz innerhalb

dieser Rolle, zu liegen. Sind es doch „primär die Anforderungen des Amtes, an denen die Amtsträgerin oder der Amtsträger gemessen wird“ (Reichenbach, 2011, S. 159). Dies führt uns zur *Glaubwürdigkeit in der Lehrpersonenrolle*.

2.1.2 Die Glaubwürdigkeit *in* der Lehrpersonenrolle

Die Ansicht, dass es sich vor allem im Kontext des Regelunterrichts primär um die Qualität der langfristigen Performanz handelt, aufgrund derer einer Lehrperson Glaubwürdigkeit zugeschrieben oder aberkannt wird, ist verbreitet. Denn „Obwohl Lehrer ein Amt bekleiden, sind sie kaum als Amtsperson zu fassen. Ihr Amt ist dafür zu wenig abgeschirmt und rituell inszenierbar“ (Helsper, 2009, S. 73). Die kommunikationspsychologische Forschung kann deshalb, durch ihre dominante Perspektive auf situatives Kommunikationsverhalten innerhalb kurzer Interaktionen, dem Phänomen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson im Kontext eines regelmässigen Unterrichts wohl nur bedingt gerecht werden. Dieser Sachverhalt erscheint gerade im wohl bekanntesten kommunikationspsychologischen Experiment zum Lehren, dem Dr.-Fox-Experiment.

2.1.2.1 Kammerdiener- statt Dr. Fox-Effekt

Zu Beginn der 1970er Jahre sorgt eine Studie für Aufsehen, die später als *Dr.-Fox-Experiment* (Naftulin, Ware Jr, Donnelly, 1973) bekannt werden sollte. Drei Gruppen medizinischen Fachpersonals (die ersten beiden Gruppen bestehen aus Psychiatern und Psychologen, die dritte aus Dozenten medizinischer Fächer) nehmen unabhängig voneinander, live oder per Video-Aufzeichnung, an der Vorlesung zum Thema *Die Anwendung der mathematischen Spieltheorie in der Ausbildung von Ärzten* eines gewissen Dr. Myron L. Fox teil. Dr. Fox wird dabei vom Versuchsleiter als eine Autorität seines Fachs vorgestellt, der zwei Bücher und eine Vielzahl von Artikeln – unter anderem publiziert in der renommierten Zeitschrift *Nature* – zum

Thema verfasst habe. Dr. Fox tritt dann vor das Publikum, wie man es von einem versierten, anerkannten Wissenschaftler erwartet: mit deutlicher und bestimmter Sprache, selbstsicherer Gestik und Mimik, und auch nicht darum verlegen, hie und da humorvolle Bemerkungen einzustreuen, um daraufhin wieder ernsthaft und bedeutungsschwer auf seine Theorien zurückzukommen. Dr. Fox beendet sein Referat mit dem Hinweis, wie wichtig die Spieltheorie gerade für die medizinische Ausbildung sei – und erhielt anerkennenden Applaus. Direkt nach dem Vortrag wird dem Publikum ein Fragebogen ausgeteilt, mittels welchem es den Redner beurteilen soll. Die Resultate der Befragung zeigen, dass die Zuhörer die Präsentation von Dr. Fox formal und inhaltlich als gut und lehrreich wahrnehmen (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Das Dr. Fox-Experiment: Benutzte Feedback-Fragen und ihre Beantwortung durch die drei Gruppen in Prozenten (Naftulin, Ware Jr, Donnelly, 1973)

Questions	Group I		Group II		Group III	
	Yes	No	Yes	No	Yes	No
Did he well upon the obvious?	50	50	0	100	28	72
Did he seem interested on his subject?	100	0	91	9	97	3
Did he use enough examples to clarify his material?	90	10	64	36	91	9
Did he present his material in a well organized form?	90	10	82	18	70	30
Did he stimulate your thinking?	100	0	91	9	87	13
Did he put his material across in an interesting way?	90	10	82	18	81	19
Have you read any of this speaker's publications?	0	100	9	91	0	100

Nebst dem positiven Feedback beteuern einzelne Zuhörer gar, Publikationen von Dr. Fox gelesen zu haben. Umso erstaunter ist das Publikum, als nach der Befragung der Versuchsleiter (der sich als solcher zu erkennen gibt) vor die Fachpersonen tritt und ihnen mitteilte, dass es sich bei Dr. Fox um einen professionellen Schauspieler handle, der weder ein grosses Wissen noch persönliches Interesse an der Mathematik im Allgemeinen oder an der Spieltheorie und ihrer Anwendung im Speziellen habe und dem das Thema erst kurze Zeit vor der Präsentation mitgeteilt wurde. Den Fachpersonen wird also – auf formal hohem schauspielerischem respektive

rhetorischem Niveau – inhaltlich eine Menge Nonsense vermittelt. Die durch die Redekunst des Schauspielers und durch die Einführung des Versuchsleiters vermittelte Glaubwürdigkeit des Sprechers reicht dabei aus, das Publikum zu täuschen.

Das im Experiment von Naftulin u. a. aufgezeigte Phänomen wird auch als *Dr.-Fox-Effekt* bezeichnet und beschreibt auf eindrückliche Weise die Kraft artifizieller Überzeugungsmittel im pädagogischen Kontext. Dr. Fox kann durch sein inszeniertes Auftreten und seine inszenierte Reputation kurzfristig ein hohes Mass an Glaubwürdigkeit für sich in Anspruch nehmen. Diese hat einen grossen Effekt auf das subjektive Empfinden der Zuhörenden hinsichtlich der Qualität des Lehrenden und auch der Qualität des Lernens, und zwar völlig unabhängig von der tatsächlichen Qualität. „Students, even if they are professional educators, can be effectively ‚seduced‘ into an illusion of having learned if the lecturer simulates a style of authority and wit“ (Naftulin u. a., 1973, S. 633).

So eindrücklich die Ergebnisse des Experiments ausfallen, so fragwürdig erscheinen jedoch deren Bedeutung für das Phänomen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson. Die im Experiment inszenierte Glaubwürdigkeit muss nämlich nicht einer langfristigen Interaktion, wie sie im schulischen Alltag meist stattfindet, standhalten. Ein artifizieller ‚Dr. Fox‘ mag ein Publikum kurz- oder gar mittelfristig in die Irre führen, einer Lehrperson, die eine Klasse über einen längeren Zeitraum unterrichtet, wird dies aber kaum gelingen. Es ist zwar anzunehmen, dass der Ruf, der einer Lehrperson vorausgeht und die Art und Weise wie sie sich kurzfristig selbst präsentiert, durchaus einen Effekt haben; dieser jedoch bei einer längerfristigen Interaktion im Kontext des zum Teil mühsamen und störungsanfälligen schulischen Alltags an Gewicht verlieren wird. Kopperschmidt verweist hierzu auf Hegel und sagt „Für den Kammerdiener gibt es keinen Herrn, will sagen: unter den Bedingungen alltäglicher Schulpraxis kann kein Starkult gedeihen“ (2007, S. 155). Denn auch die Autorität der Lehrperson „bedarf der ständigen weitgehend ungeschützten, weil ständig in

komplexen face-to-face-Interaktionen stattfindenden alltäglichen Bewährung“ (Helsper, 2009, S. 73). Lehrpersonen sind weder ferne Würdenträger in hohen Positionen noch sind sie Stars, denn auch wenn es so wäre, „wie hält ein Star die tagtägliche Konfrontation mit seinen Fans aus, wo doch gezielte Distanzierung und Selbstentzug zu den strategischen Bedingungen der Aufmerksamkeitsökonomie gehören?“ (Kopperschmidt, 2007, S. 156). Es stellt sich demnach hinsichtlich Glaubwürdigkeit in der Lehrpersonenrolle vielmehr ein *Kammerdiener-Effekt* als ein *Dr. Fox-Effekt* ein.

2.1.2.2 Grundlagen der Glaubwürdigkeit in der Lehrpersonenrolle

Worin liegen nun aber aus organisationssoziologischer Perspektive die Bedingungen, damit eine Lehrperson in ihrer superioren Rolle als glaubwürdig akzeptiert wird, wenn nicht in einem hohen gesellschaftlichen Status und einem sprechtechnisch versierten Auftreten? Oder anders formuliert, worauf gründet die Autorität der Lehrperson, die nicht auf Funktion basiert; die sogenannte *personale Autorität*?

Sofsky und Paris nennen vier Dimensionen personaler Autorität: Sachautorität, Organisationsautorität, Funktionsautorität und Charisma. Zur *Sachautorität* schreiben sie: „Jemand hat ‚Sachautorität‘, weil andere ihm ein überlegenes Sachwissen attestieren, das für die Aufrechterhaltung des normalen Arbeitsverlaufs unerlässlich ist“ (Sofsky & Paris, 1994, S. 51). Als Fachperson ist sie in der Lage, Aufgaben zu erledigen, die nur mit einem bestimmten Mass an (erlernten) Fähigkeiten zu lösen sind. Sachautorität liegt in einem Vorsprung an *Wissen* und *Können* begründet. Daneben bezieht sich *Organisationsautorität* auf die Fähigkeit, Tätigkeiten zu koordinieren, abzustimmen und zu organisieren. „Je nachdem, ob es ihm [dem Vorgesetzten] gelingt, die Arbeiten seiner Untergebenen und die sachlich-technischen Arbeitsabläufe insgesamt erfolgreich zu koordinieren, wird die Autoritätszuschreibung grösser oder geringer sein“ (ebd., S. 68). Organisationsautorität besitzt eine Person, wenn sie Lücken schliesst, unvorhergesehene Umstände

gekonnt miteinbezieht und auf kurzfristige Probleme mit Augenmass reagiert. Die *Funktionsautorität* liegt nicht in der Zuschreibung flexiblen Organisationsverhaltens von (nicht vorhergesehenen) Prozessen, sondern in der Zuschreibung eines den vorhergesehenen und geplanten Prozessen angemessenen Verhaltens. Einer Person mit Funktionsautorität passieren keine Formfehler, auf sie ist Verlass. „Funktionsautorität ist diejenige Autorität, die jemand dann und insofern genießt, wie er in seinen Anweisungen die sachlichen, insbesondere technischen Funktionszwänge der Organisation exekutiert, also die Mechanik der vorprogrammierten Arbeitsabläufe gewissermassen im Rücken hat“ (ebd., S. 84). Die vierte Grundlage personaler Autorität ist *Charisma*. Als Charisma wird die persönliche Ausstrahlung und Statur einer Person beschrieben. Ein charismatischer Mensch steht ausserhalb der Organisation. „Sein Charisma geht auf in seiner Persönlichkeit und in seinen Taten. Man gehorcht ihm nicht, sondern ist ihm ergeben“ (ebd., S. 91). Dadurch basiert diese Autorität weniger auf der Bewertung spezifischer Fähigkeiten einer Person, sondern vielmehr auf einer verallgemeinerten Identifikation mit derselben.

Für Helsper (2009) wiederum lässt sich die personale Autorität in einer *personalisierten Sachautorität* subsumieren und er verweist darauf, dass die Sache des Lehrers „im Kern eine pädagogisch vermittelnde“ ist (Helsper, 2009, S. 72). Diese Sachautorität setzt sich nach Helsper aus drei Kategorien zusammen: Erstens ‚steht‘ eine Lehrperson für sein Fach oder seine Disziplin (*Fachautorität*). Eine Mathematiklehrperson muss mathematische Probleme lösen können, wie die Musiklehrperson ein Instrument oder eine Informatikfachlehrkraft eine Programmiersprache beherrschen muss. Zweitens erhalten Lehrpersonen Autorität zugesprochen, wenn sie die Sache gut vermitteln können (*Vermittlungsbautorität*). „Lehrer können durch ihr umfassendes Wissen überzeugen und doch keine Anerkennung in ihrer Lehrerautorität erfahren, wenn sie dieses Wissen nicht auch zu vermitteln wissen“ (ebd.). Und drittens muss eine Lehrperson auch soziale Beziehungen, normative Orientierungen und Unterrichtsregeln ‚vermitteln‘ können, was sich beispielsweise in einer gelungenen Klassenführung manifestiert (*Führungsbautorität*). Denn „Lehrer mögen

noch so viel wissen, noch so geschickt vermitteln und methodisch versiert präsentieren können: Wenn ihr Unterricht immer wieder zusammenbricht, dann scheitern sie in der Anerkennung ihrer Lehrerautorität“ (ebd.).

Die Reflexionen zur personalen Autorität (der Lehrperson) zeigen, dass die Glaubwürdigkeit in der Lehrpersonenrolle einerseits auf *fachlichen und fachdidaktischen Fähigkeiten* basiert, die sich auf mehr oder weniger lernbare Techniken und ideale Ansprüche beziehen. Andererseits erscheinen aber auch Fähigkeiten des *Führens* (Helsper, 2009) und des *Organisierens* (Sofsky & Paris, 1994), die sich eher weniger an konkreten lernbaren Strukturen orientieren.

2.1.2.3 Die Achillesferse der Lehrperson

Die organisationalen Anforderungen mit ihren unvorhersehbaren Störungs- und Konfliktsituationen sind es denn auch, die hinsichtlich eines möglichen Autoritäts- oder Glaubwürdigkeitsverlusts als zentral erscheinen:

„Ihre Achillesferse hat die Lehrerautorität als Organisationsautorität: In der ständigen Herausforderung den Unterricht zu erhalten (...) sind Lehrer mit der komplexen Interaktionsdynamik in Schulklassen und dem Eigensinn der Peerkultur und der unterrichtlichen Praxis konfrontiert (vgl. Breidenstein 2006). Der Umgang mit Krisen, Störungen und Peerkommunikation lässt die Organisationsautorität zum wunden Punkt des Lehrers werden, weil hier – jenseits idealer Ansprüche – die Banalität des alltäglichen Scheiterns droht“ (Helsper, 2009, S. 74).

Im Umgang mit dem Unvorhergesehenen und Problematischen in der Lehrpersonen-Lernenden-Interaktion treten, nebst der unterrichtlichen Kompetenz, Aspekte der Lehrerpersönlichkeit, des sozialen Umgangs und der Beziehung in den Vordergrund. Es wird deshalb nachvollziehbar, dass in Lernendenbefragungen „die personale Beziehung zur Lehrkraft respektive das Verständnis der Lehrkraft für die Schüler ein

zunehmend wichtiger Faktor“ darstellt (Ditton, 2002, S. 266). Mehr noch als die Lernenden sehen die Lehrpersonen in *Umgangsformen* und *personenbezogenen Haltungen* die wesentlichen Aspekte der Anerkennung ihrer Autorität (siehe Tabelle 2). Dies wird durchaus auch als problematisch betrachtet, da bei einer Vernachlässigung des *Sachaspekts* der pädagogischen Beziehung ein übergeordnetes Drittes fehlt, und sich dadurch das Verhältnis nicht objektivieren kann und somit krisenanfällig ist (Frei, 2003, S. 201). Dieser Kritik ist nichts entgegenzuhalten. Ob die Lehrpersonen-Lernenden-Beziehung überhaupt ‚objektiviert‘ werden kann, ist jedoch fraglich. Denn schliesslich zeigt die hohe Korrelation zwischen personenzentrierten Lehrpersonenvariablen und Lernenden-Outcomes (Cornelius-White, 2007), dass personenorientierte Aspekte ein wesentlicher Bestandteil des Unterrichtens darstellen. Gerade wenn man die Gründe untersucht, wieso Lernende den Unterricht stören oder grundsätzlich nicht gerne in den Unterricht kommen, zeigt sich, dass dies mit einer problematischen Beziehung zur Lehrperson zusammenhängt (ebd.). Es scheint für Lehrende wichtig zu sein, dass „ihnen das Lernen jedes Einzelnen persönlich am Herzen liegt (womit er eine starke Botschaft bezüglich seiner Absichten und Prioritäten vermittelt) und sie Empathie gegenüber den Lernenden haben (...)“ (Hattie, 2014, S.143). Es ist wohl die Wahrnehmung der Lernenden, dass ihre Lehrperson eine solche vertrauenswürdige und wohlwollende Haltung aufweist, die in problematischen Situationen, wo kommunikationspsychologische Strategien meist versagen, die Glaubwürdigkeit der Lehrperson respektive deren Achillesferse vor Schaden bewahrt.

2.1.2.4 Die Inszenierungsleistung der subtilen Machtausübung

Auch wenn die Autorität grundsätzlich als „rituell nicht inszenierbar“ betrachtet werden kann (Helsper, 2009, S. 73), erscheint es nicht als angebracht, die Stabilität der Glaubwürdigkeit in der Lehrpersonenrolle gänzlich auf Haltungsfragen zu reduzieren. Denn schliesslich ist Autorität auch auf eine gewisse Inszenierungsleis-

tung angewiesen (siehe Kapitel 1.1.2.3). Diese Leistung erscheint dabei nicht bloss in allgemeinen Prinzipien der Klassenführung, wie beispielsweise der (inszenierten) Präsenz (Kounin, 2009), sondern kann sich gerade aus organisations-soziologischer Perspektive ganz konkret auf den Umgang der Lehrperson mit der organisatorisch gegebenen Asymmetrie beziehen. Roland Reichenbach (2007) weist hierbei auf die Wichtigkeit der Inszenierungsleistung sowohl der Lehrperson als auch des Lernenden hin, die in einem ausgeprägt „demokratischen Ethos“ des Unterrichtens im Wesentlichen in einer *Subtilisierung des Befehlens und Gehorchens* liegt (Reichenbach, 2007, S. 651). Die Inszenierungsleistung wird bei den Lernenden dabei hauptsächlich darin gesehen, Belohnungsaufschub ertragen zu können (Reichenbach, 2007, S. 656). Daneben liegt sie bei den Lehrpersonen zu einem grossen Teil in der rhetorischen Fähigkeit, die “nötigen Dominanzmanöver mit so subtil wie nötigen Kommunikationsformen und Sprechakten zu kaschieren, dass die mehr oder weniger offensichtlichen Unterwerfungsleistungen für jene, die sie zu zeigen haben (meinen), akzeptierbar sind“ (Reichenbach, 2007, S. 651).

Wie wichtig schliesslich soziale *Inszenierungsleistungen* und *personale Haltungen* gegenüber *fachlichen Fähigkeiten* sind und wie problematisch deren (zu) starke Gewichtung ist, soll hier nicht diskutiert werden. Fest steht jedoch, dass die *Glaubwürdigkeit in der Lehrpersonenrolle* wesentlich auf einer positiven und (auch inszenierten) Beziehung zwischen Personen zu basieren scheint, die wiederum auf gegenseitiger *Achtung* und *Anerkennung* aufbaut (Damon, 1984, S. 15). Bei *Achtung* und *Anerkennung* handelt es sich dabei um Begriffe der Tugendsprache (Reichenbach, 2013; Gili, 2013), die im Kontext des gegenwärtigen, stark vom Kompetenzbegriff geprägten, pädagogischen Diskurs eher anachronistisch anmuten und deshalb tendenziell wenig Beachtung finden (Reichenbach, 2011, S. 46). Hier erscheint gerade die Diskussion um das Phänomen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson aus der Sicht der aristotelischen Rhetorik (Kapitel 2.2), die sich stark auf Tugenden wie beispielsweise der *Vertrauenswürdigkeit* und der *Fürsorge* bezieht, als hilfreich. Denn das (asymmetrische) Beziehungsverhältnis zwischen Lehrpersonen

und Lernenden scheint zu einem wesentlichen Teil auf der Wahrnehmung von Tugenden zu basieren und diese „lassen sich nicht immer ohne Verlust in Kompetenzen ‚übersetzen‘“ (Reichenbach, 2011, S. 46).

Nach dem organisationssoziologischen Blickwinkel, in dem die Glaubwürdigkeit der Lehrperson *implizit* über das Phänomen der pädagogischen Autorität diskutiert wird, soll nun die *explizite* Beschäftigung mit der Glaubwürdigkeit der Lehrperson thematisiert werden. Diese findet in der deutschsprachigen Pädagogik beinahe ausschliesslich in einem Diskurs zur Rolle der Rhetorik für die Pädagogik statt.

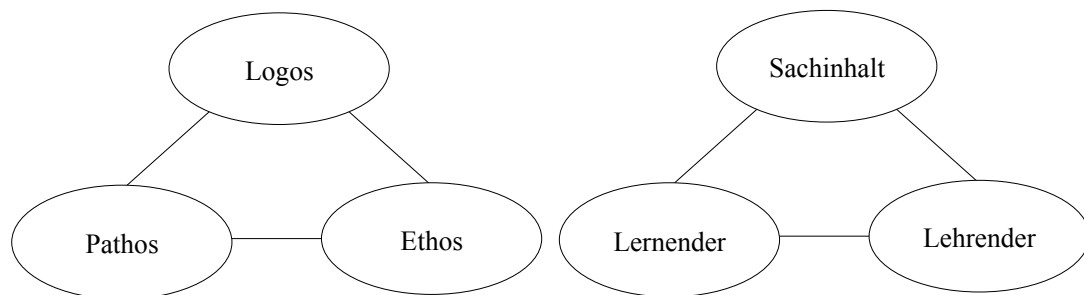
2.2 Die Glaubwürdigkeit der Lehrperson aus Sicht der antiken Rhetorik

Ende des 20. Jahrhunderts werden in der deutschsprachigen Pädagogik die Überzeugungsmittel der (glaubwürdigen) Lehrperson aus der Perspektive der antiken Rhetorik theoretisch aufgegriffen. Dabei geht es vor allem darum, eine „Verwandtschaftsbeziehung“ zwischen Rhetorik und Pädagogik historisch aufzuzeigen und dabei die theoretischen Grundlagen der antiken Rhetorik für die Didaktik fruchtbar zu machen. Das Vorhaben und das Interesse an einer „rhetorischen Didaktik“ (Dörpinghaus, 2007) hat sich jedoch bis heute auf einige wenige rhetorikaffine pädagogische Forschungsgruppen um Apel, Koch, Helmer, Dörpinghaus (und ein paar andere) beschränkt. Dies hat wohl auch damit zu tun, dass einer über zweieinhalb Jahrtausende alten Theorie, die sich auf „vormoderne Kommunikationsbedingungen bezieht [...] und unter Bedingungen medialer Rezeptionsgewohnheiten notorisch unterkomplex ist“ (Kopperschmidt, 2007, S. 156), kein wesentlicher Erkenntnisgewinn für die Herausforderungen moderner Pädagogik zugesprochen wird. Hinsichtlich der affektiven Dimension des Unterrichtens, insbesondere hinsichtlich des Phänomens der Glaubwürdigkeit der (Lehr-)person kann diese Perspektive meines Erachtens jedoch durchaus als fruchtbar erscheinen.

2.2.1 Glaubwürdiger Repräsentant der zu vermittelnden Sache

In einer Erörterung zur Frage der Verwandtschaft zwischen Rhetorik und Pädagogik mit dem Titel „Der Lehrer als Rhetor“ bedient sich Hans Jürgen Apel (1997) einer Analogie zwischen der *rhetorischen* und der *pädagogischen Situation*. Er beschreibt dabei einen Vergleich zwischen dem *rhetorischen Dreieck*, das auf dem aristotelischen Komplex der Überzeugungsmittel (Aristoteles, 1999) basiert (vgl. Kapitel 1.2) und dem *pädagogischen/didaktischen Dreieck*, das wohl seinen Ursprung bei Herbart hat (Kestler, 2002). Auch Lutz Koch (1999) und Andreas Dörpinghaus (2007) beziehen sich später auf den Komplex der rhetorischen Überzeugungsmittel (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Gegenüberstellung des rhetorischen Überzeugungsmittelkomplexes und des didaktischen Dreiecks (nach Apel, 1997; Koch, 1999; Dörpinghaus, 2007)



Die genannten Autoren verweisen in ihrem Vergleich vom *Logos* auf den *Sachinhalt*, vom *Pathos* auf den *Lernenden* und vom *Ethos* auf den *Lehrenden*. Dadurch wird das didaktische Dreieck, das oft als Grundlage für komplexe Analysen des Unterrichts und für einen Überblick der Inhalte der Didaktik hinzugezogen wird, durch den Bezug auf den Komplex der Überzeugungsmittel mit einem rhetorischen Moment versehen. Dieses Moment sollte nach Lutz Koch vor allem hinsichtlich der *affektiven Dimension* des Unterrichtens gewinnbringende Implikationen ergeben, die er in der Diskussion der *sachfremden Aspekte* (Pathos und Ethos) verortet (Koch, 1999).

2.2.1.1 Vermitteln heisst auch repräsentieren – der Imagetransfermechanismus

Im Folgenden sollen die pädagogischen Funktionen der Lehrpersonen auf der Schablone der rhetorischen Überzeugungsmittel beschrieben werden (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Tabellarische Darstellung der rhetorischen Aspekte und deren pädagogische Implikationen (nach Apel, 1997; Koch, 1999; Dörpinghaus, 2007)

Pädagogische Funktionen	Dimension	Perspektive (Aspekt)	Pädagogisches Wissen...
Vermitteln	Rationale Dimension	Logos (Sache)	...um Struktur und Bedeutungsebene des Gegenstandes
Bewegen (affektiv)	Affektive Dimension	Pathos (Lernender)	...um die motivationale Disposition von Lernenden
Repräsentieren		Ethos (Lehrperson)	...um die Wirkung der eigenen Person

Unter dem Aspekt des *Logos* wird darauf hingewiesen, dass die Lehrperson den Lerninhalt nicht bloss verständlich machen sollte, sondern in der Lage sein muss, die Sache (Lerninhalt) sowohl in der Lebenswelt der Lernenden als auch im Lehrplan zu verorten. Aus rhetorischer Perspektive gelingt ihr dies nur dann, wenn sie es versteht, sich auf *Topoi* (Gemeinplätze) zu beziehen, die auch den Lernenden bekannt sind. Es geht dabei also darum, oft auch situativ, an Vorwissen und Vorurteile der Lernenden anzuknüpfen. „Logos markiert ein Wissen davon, was der Unterrichtsgegenstand für die Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer bedeutet, indem er in der unterrichtlichen Situation appliziert und darin je situativ verstanden wird“ (Dörpinghaus, 2007, S. 150). Beim *Pathos* geht es darum, „die zur Sache des Lernens erforderliche Gestimmtheit hervorzurufen“ (Koch, 1999, S. 42), die Emotionen der Lernenden zu berücksichtigen und lernförderlich zu beeinflussen. „Die Frage nach dem Pathos ist eine nach dem Lernen der Schülerinnen und Schüler und meint genau genommen nichts anderes als eine Widerfahrnis und ein Bewegtwerden“ (Dörpinghaus, 2007, S. 151). Damit dieses (affektive) *Bewegtwerden*

stattfindet, bedarf es nach Andreas Dörpinghaus einer „Didaktik der Aufmerksamkeit“ (2007, S. 151). Diese findet, rhetorisch gesprochen, durch die Verursachung einer Krisis, einer Urteilsdifferenz, statt. Mit Piaget könnte man hierbei auch von einer adäquaten Provokation *kognitiver Konflikte* sprechen.

Beim Aspekt der Glaubwürdigkeit– dem Aspekt des *Ethos* – geht es darum, als Lehrperson ein glaubwürdiger Repräsentant der Sache zu sein. Die Sache bezieht sich bei der Lehrperson (als Repräsentant der Erwachsenenwelt) nicht nur auf ein spezifisches Lernziel, sondern besitzt einen weitaus grösseren Radius. „Lehrpersonen werden als Stellvertreter einer Sache, einer Gesellschaft und Kultur betrachtet, und ihre Glaubwürdigkeit ist ein konstitutiver Teil des unterrichtlich zu Vermittelnden, gerade sie steht aber latent immer auch zur Disposition“ (Dörpinghaus, 2007, S. 147–148). Der von der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Sache wirkende „Imagetransfermechanismus“ (Kopperschmidt, 2007) kann nämlich auch im pädagogischen Kontext ein enorm wirksames Überzeugungsmittel darstellen. Denn: „Wer will bestreiten, dass ‚Ethos‘ in diesem Sinne ein enormes Kapital auch für den Lehrer ist, zumal jeder [...] aus seiner eigenen frühen Lernzeit weiss, wie stark das Interesse an der Sache zunächst über das Interesse an der Person, die die Sache vertritt, gesteuert wurde, bis die Sache selbst ein intrinsisches Interesse zu wecken vermag“ (Kopperschmidt, 2007, S. 154). *Ethos*, also die immanente Fähigkeit, aus der Sicht der Lernenden ein glaubwürdiger Repräsentant der zu vermittelnden Sache zu sein, kann so verstanden durchaus als Prädiktor erfolgreichen Lehrens gelten.

Sowohl die Fähigkeit zu vermitteln (*Logos*), zu bewegen (*Pathos*) als auch die Fähigkeit zu repräsentieren (*Ethos*) respektive als Lehrperson (aus Sicht der Lernenden) glaubwürdig zu erscheinen, können durchaus als Teile der pädagogischen Professionalität gesehen werden. Trotzdem ist es gerade bei der Glaubwürdigkeit der Lehrperson nicht unproblematisch, diese als Professionalitätselement – und somit auch als Ziel der Lehrerbildung – zu betrachten. Schliesslich ist personale Qualität zwar wünschbar, aber nur bedingt einklagbar. Zudem ist von einer

Lehrperson nicht zu erwarten, dass sie zu *Stars* und ihre Lernenden zu ihren *Fans* werden – ganz sicher nicht langfristig im Kontext des (z.T. mühsamen) schulischen Alltags (siehe Kapitel 2.1.2.1).

2.2.1.2 Lehrpersonen als Rhetoren?

Nebst Gemeinsamkeiten zwischen der Rhetorik und der Pädagogik, aus der sich für letztere interessante Implikationen ergeben können, gibt es aber auch wesentliche Unterschiede zwischen der rhetorischen und der pädagogischen Situation:

„Während der Redner die Aufgabe verfolgt, schon durch sein Auftreten die Affekte der Zuhörer anzusprechen und die dann argumentativ von der Sache zu überzeugen, ist der Lehrer dazu verpflichtet, sie zu sozialem Handeln in der Schul- und Klassengemeinschaft anzuhalten und sich um den Lernerfolg seiner Schüler zu bemühen. Lehrer sollen eine Sache nicht nur vermitteln, sondern auch dafür sorgen, dass sich die Schüler diese aneignen, dass sie tätig werden und ihre Fähigkeit des Denkens und Urteilens, des Darstellens und produktiven Gestaltens bei diesem Prozess üben. Dabei sollen Lehrer ihre Schüler eben gerade nicht zu Gefolgsleuten ihrer Meinung machen“ (Apel, 1997, S. 77).

Ein Rhetor will also vor allem überzeugen; die wesentliche moralische Aufgabe des Pädagogen, die des Anleitens zum kritischen Denken, ist ihm dabei weniger wichtig. „Wie ein Lehrer muss er [der Rhetor] Menschen führen, aber nicht um ihren kritischen Verstand zu entwickeln, sondern um ihre geistige Gefolgschaft zu erreichen. (Schul-)Pädagogen können also von der Rhetorik zum Umgang mit Menschen und zur Darstellung der Sache manches lernen, dürfen aber ihr spezifisches Ziel der Bildung junger Menschen nicht aus den Augen verlieren“ (Apel, 1997, S. 80). Für Apel sind Lehrpersonen also durchaus Rhetoren – aber nicht nur. Vielmehr tragen sie, aufgrund ihrer superioren Position, Verantwortung gegenüber

den Lernenden. Denn gerade hier zeigt sich eine spezifisch pädagogische Dimension. Es ist nämlich anzunehmen, dass langfristig nicht das oberflächliche Kommunikationsverhalten die Glaubwürdigkeit der Lehrperson (aus Sicht der Lernenden) bestimmt. Vielmehr ist davon auszugehen, dass diese – nebst der Kompetenz im Fach und im Umgang mit den nicht immer optimalen Bedingungen der alltäglichen Schulpraxis – durch die gewissenhafte und wohlwollende Übernahme einer pädagogischen Verantwortung erarbeitet wird (siehe Kapitel 2.1.2).

Nachdem die Glaubwürdigkeit der Lehrperson in den Kapiteln 2.1 und 2.2 theoretisch aus einer organisations-soziologischen und einer rhetorischen Perspektive beleuchtet wurde, soll im Folgenden das Phänomen aus Sicht der kommunikationspsychologischen empirischen Forschung aufgegriffen werden. Es soll die Frage im Vordergrund stehen, *was* die Glaubwürdigkeit der Lehrperson ist, respektive wie diese gemessen werden soll. Mit der Beschreibung der Entstehungsgeschichte des mehrdimensionalen Messinstruments zur Glaubwürdigkeit der Lehrperson (aus Sicht der Lernenden) wird dabei eine weitere Perspektive auf diese Frage beschrieben, die sich teilweise ebenfalls auf die bereits oben erwähnten theoretischen Grundlagen bezieht.

2.3 Die Glaubwürdigkeit der Lehrperson als empirisches Konstrukt

Die theoretischen Erkenntnisse über die Bedeutung eines latenten Begriffs respektive über das Wesen eines Phänomens kommen in den Sozialwissenschaften prägnant dann zum Vorschein, wenn es um die Operationalisierung des Phänomens geht. Dabei werden nicht bloss wesentliche Aspekte des Phänomens sichtbar, sondern auch die Schwierigkeit, das Phänomen zu definieren, respektive trennscharf von anderen Phänomenen zu erfassen. Beim Ziel, Messmodelle zu generieren, die möglichst eindeutige statistische Kennzahlen aufweisen, kommt gerade Letzteres

oftmals etwas (zu) kurz (siehe Kapitel 2.3.2). Mit der Beschreibung der Entstehungsgeschichte des *Messmodells der Glaubwürdigkeit der Lehrperson* soll die Reflexion über die Glaubwürdigkeit der Lehrperson ergänzt und abgeschlossen werden. Weiter soll Kapitel 2.3 eine Überleitung zu den zwei folgenden empirischen Studien darstellen.

Die Entstehungsgeschichte des empirischen Konstrukts der Glaubwürdigkeit der Lehrperson kann in drei wesentliche Innovationsphasen eingeteilt werden (Finn u. a., 2009). Die *erste Phase* startet mit der ersten empirischen Untersuchung zur Glaubwürdigkeit der Lehrperson überhaupt (McCroskey, Holdridge, Toomb, 1974). Dabei entsteht in den 1970er Jahren eine Forschungstradition, die bis heute Bestand hat. In dieser Phase, in der der Fokus hauptsächlich auf der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Lehrpersonenglaubwürdigkeit und Lernerfolg liegt, wird die Glaubwürdigkeit der Lehrperson meist mit einem fünfdimensionalen Konstrukt gemessen. Dieses stützt sich auf die oben genannten Untersuchung und umfasst die Dimensionen *Kompetenz*, *Charakter*, *Soziabilität*, *Selbstbeherrschung* und *Extraversion* (McCroskey u. a., 1974).

Die Dimensionierung des Konstrukts der Lehrpersonenglaubwürdigkeit und der Glaubwürdigkeit von Quellen allgemein wird jedoch oft in Frage gestellt. Dies führt zu vielfältigen Vorschlägen von Alternativkonzepten, die sich auf die Resultate faktoranalytischer Studien stützen. In einem prominenten Artikel, in welchem McCroskey und Young auf die Forschungsgeschichte zum Glaubwürdigkeitskonstrukt zurückblicken, beklagen die Forscher, dass das Konstrukt der Dimensionen verzerrt werde, da sie auf Faktoranalysen basierten, die die theoretischen Grundlagen der Glaubwürdigkeit zu wenig berücksichtigen (McCroskey & Young, 1981). Sie plädieren für eine stark theoriegeleitete Herangehensweise und verweisen vor allem auf die drei Ethos-Dimensionen von Aristoteles *Kompetenz*, *Charakter* und *Wohlwollen* (vgl. Kapitel 1.2.1.1). Da sich die Dimensionen *Charakter* und *Wohlwollen* in ihren Untersuchungen faktoranalytisch nicht trennen lassen, schlagen

sie ein zweidimensionales Konstrukt, bestehend aus den Dimensionen *Kompetenz* und *Charakter* vor, das nicht bloss auf Lehrpersonen, sondern auf Quellen aller Art angewandt werden könne. Die darauffolgende Forschung zur Glaubwürdigkeit der Lehrperson, die hauptsächlich mit dem vorgeschlagenen zweidimensionalen Konstrukt arbeitet, kann als *zweite Phase* der Entwicklungsgeschichte des Konstrukts bezeichnet werden.

Ende der 1990er Jahre manifestiert sich ein Bedürfnis, wieder auf die theoretischen Grundlagen der Quellenglaubwürdigkeit, die ein dreidimensionales Konstrukt beschrieben hatten, zurückzugreifen und ihnen gerecht zu werden. Es werden Anstrengungen unternommen, ein Messinstrument für die „lost dimension“ (McCroskey & Teven, 1999, S. 90) des aristotelischen Ethos, die des *Wohlwollens* oder der *Fürsorge*, zu finden. Die Bedeutung dieser beziehungsorientierten Dimensionen werden im pädagogischen Kontext theoretisch stets hervorgehoben, und es scheint nicht haltbar, diese empirisch zu vernachlässigen. Nach diversen Vorstudien legen McCroskey und Teven im Rahmen einer grösseren Studie ein Konzept vor, das eine valide und reliable *Fürsorge/Wohlwollens-Dimension* aufweist (McCroskey & Teven, 1999). Es leitet die *dritte Phase* der Glaubwürdigkeitsforschung ein und stellt bis heute das Konzept dar, mit der die Forschung, hinsichtlich der Ursachen und Wirkungen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson, grösstenteils arbeitet (Finn u. a., 2009, S. 519). Im Folgenden wird auf die drei Innovationsphasen der Entwicklungsgeschichte des Konstrukts eingegangen.

2.3.1 Die Geburt eines lehrpersonenspezifischen Konstrukts

Obwohl sich die empirische Forschung zur quellenorientierten Glaubwürdigkeitsbeurteilung nach ihrem Ursprung in den 1950er Jahren schnell ausbreitet und etabliert, wird die spezifische Glaubwürdigkeit von Lehrpersonen lange nicht empirisch behandelt. Dies ändert sich, als McCroskey u. a. 1974 die erste Studie zur *Glaubwürdigkeit der Lehrperson* veröffentlichen (McCroskey, Holdridge, Toomb,

1974, S. 26). Die Forscher um McCroskey gehen in dieser Phase davon aus, dass sich Art und Menge der Glaubwürdigkeitsdimensionen je nach der zu untersuchenden Quelle unterscheiden.

Mit dem Ziel, ein lehrerspezifisches Konstrukt zu elaborieren, werden in drei unabhängigen Studien Psychologiestudierende (N=642, 663, 575) zu Persönlichkeitseigenschaften ihrer Lehrpersonen (N= 9, 37, 19) befragt. Die Auswahl der 46 Skalen der Persönlichkeitseigenschaften (bspw. intelligent-unintelligent, tense-relaxed, nervous-poised, selfish-unselfish, cooperative-uncooperative etc.) basiert auf den Ergebnissen einer Pilotstudie. In der darauffolgenden *explorativen Faktoranalyse* werden die Items berücksichtigt, die eine hohe Faktorladung (grösser .60) auf einen Faktor aufweisen, ohne daneben wesentlich auf einen anderen Faktor zu laden (kleiner .40). Nach dem Vergleich der Resultate wird ein fünfdimensionales Konstrukt, das aus 14 Items besteht, empfohlen (McCroskey u. a., 1974, S. 26) (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Die fünf Dimensionen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson (nach McCroskey, Holdridge, Toomb, 1974)

<i>Kompetenz (competence)</i>	<i>Die Lehrperson wird hinsichtlich ihres Fachs als kompetent betrachtet.</i>
<i>Charakter (character)</i>	<i>Die Lernenden haben Vertrauen zur Lehrperson.</i>
<i>Soziabilität (sociability)</i>	<i>Die Lehrperson wird als wohlwollend und freundlich eingeschätzt.</i>
<i>Selbstbeherrschung (composure)</i>	<i>Die Lehrperson gilt als eine Person, die sich nicht leicht aus der Fassung bringen lässt.</i>
<i>Extraversion (extraversion)</i>	<i>Die Lehrperson ist offen, kommunikativ und aufmerksam.</i>

In einer Follow-Up-Studie (948 Studierende und 36 Lehrpersonen) wird die Reliabilität der Skalen überprüft. Das Cronbachs Alpha des Konstrukts liegt zwischen .91 (Kompetenz) und .94 (Extraversion). 46 Studierende werden im

Rahmen eines *Test-Retest*s nach zwei Wochen erneut befragt. Die Cronbachs Alpha-Werte liegen dabei zwischen .82 (Kompetenz) und .86 (Soziabilität). Während diese Reliabilität als gut beurteilt wird, äussern sich die Autoren hinsichtlich der Validität zwar auch positiv, aber wesentlich zurückhaltender: „Since there was no established measure of teacher credibility available against which to compare the present measure, no statistical estimate of the validity of the instrument as a measure of teacher credibility was possible“ (McCroskey, Holdridge, Toomb, 1974, S. 31). Die Validität wird aufgrund fehlender Vergleichsmöglichkeiten vor allem theoretisch belegt. „All the dimensions appear related to credibility, and each of the scales seems to be logically associated with the factor on which it was highly loaded“ (McCroskey u. a., 1974, S. 31).

Nebst der Entwicklung eines Instruments zur Erfassung der Glaubwürdigkeit der Lehrperson gelingt es in der Studie, einen starken positiven Einfluss der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf das Lernen der Studierenden nachzuweisen, was zu einer Weiterführung und Verbreitung dieses Forschungsfeldes führt.

2.3.2 Zurück zum Ethos-Begriff von Aristoteles

Nicht alle Forscher übernehmen in der Folge das oben beschriebene Konstrukt von McCroskey u. a., im Gegenteil: In den kommenden Jahren findet eine regelrechte Jagd nach anderen Dimensionen mittels Faktoranalysen statt, was wohl auch mit der Verbreitung von immer leistungsfähigeren Rechnern zu tun hat, die die statistischen Berechnungen vereinfachen. Die zweite Phase in der Entstehungsgeschichte des empirischen Konstrukts zur ‚Glaubwürdigkeit der Lehrperson‘ läuten McCroskey und Young mit ihrem Text *Ethos and Credibility: The Construct and Its Measurement after Three Decades* (1981) ein. In scharfem Ton gehen sie hier mit der Forschungsgemeinde ins Gericht: „The work on source credibility possibly presents the best example of the abuse of factor analysis extant in the communication literature“ (McCroskey & Young, 1981, S. 29). Sie monieren, dass die Dimensionen der

Glaubwürdigkeit längst genügend erforscht seien – die rege faktoranalytische Forschung verzerre das Konstrukt der Glaubwürdigkeit bloss –, und sie bezweifeln ganz grundsätzlich die Validität der Konzepte. Dabei wehren sie sich vor allem gegen die seit den 1960er Jahren prominent vertretene Dimension des dynamischen Kommunikationsverhaltens (dynamism). McCroskey verschont mit seiner Kritik auch die eigene Forschung nicht, die als Startpunkt der Forschungsaktivitäten gilt (siehe oben). Die Annahmen, auf denen jenes fünfdimensionale Konstrukt basiere (McCroskey u. a., 1974, S. 31), seien zwar statistisch korrekt und „well-intentioned“ gewesen, jedoch habe sich erwiesen, dass nicht alle Dimensionen einer theoretischen Prüfung standhalten könnten. Dies ganz einfach deshalb, weil sie sich nicht auf die Glaubwürdigkeitsbeschreibung beschränken, sondern sich vielmehr auf allgemeine Eigenschaften einer Person beziehen. „Source credibility and person perception are not the same thing. Source credibility is merely a subset of a much larger construct of person perception“ (McCroskey u. a., 1974, S. 31). Die angeprangerte *Theorielosigkeit* vieler Studien illustrieren McCroskey und Young mit einer Studie, die sie zynisch *The Ultimate Factor Analytic Study of Source Credibility* nennen. Da diese Studie die oben beschriebene Kritik gut veranschaulicht und daneben auch als Grundlage für ein neues Messinstrument der Glaubwürdigkeit der Lehrperson dient, soll sie hier kurz beschrieben werden.

Exkurs: Die „ultimate“ Faktoranalyse der Glaubwürdigkeit der Lehrperson (McCroskey und Young 1981)

In der Studie The Ultimate Factor Analytic Study of Source Credibility von McCroskey und Young (1981) werden potentielle Glaubwürdigkeits-Skalen (Adjektiv-Paare), gemäss des gängigen Verfahrens der Methode der explorativen Faktorenanalyse, über drei Wege generiert. Erstens werden College-Studierende (N=726) gebeten, Adjektive zu nennen, mit welchen sie Personen beschreiben, denen sie am ehesten respektive am wenigsten glauben/vertrauen. Zweitens wird die

theoretische Literatur zur Quellenglaubwürdigkeit nach eben solchen Adjektiven analysiert, und schliesslich wird drittens über die Literaturrecherche zur bestehenden empirischen Forschung nach den häufigsten Adjektiven gesucht. Aus dieser Vorgehensweise resultieren 30 bipolare Adjektiv-Paare. In diese Liste fügen die Autoren jedoch vorsätzlich elf Adjektiv-Paare ein, von denen sie annehmen, dass sie wenig oder überhaupt nichts mit Glaubwürdigkeit zu tun haben. Die resultierenden 41 Skalen werden anschliessend 2'057 anderen Studierenden zur Beurteilung vorgelegt. Dabei wird jedem Befragten zufällig eine von sechs spezifischen Quellen genannt (Freund, Partner, nationale Organisation, Medienformat, Politiker und Lehrperson) (durchschnittliches $N = \text{ca. } 340$), auf welche er die Beurteilungen beziehen soll. Auch in dieser Studie werden die üblichen Kenngrössen zur Bestimmung der Skalen und Faktoren angewandt, was bedeutet, dass sich auf Faktoren mindestens zwei Skalen stark laden müssen (grösser .60) ohne daneben mit mehr auf .40 auf einen weiteren Faktor zu laden.

Die Resultate der Studie zeigen auf ein achtdimensionales Konstrukt, das 64% der totalen Varianz erklärt. Die resultierenden Dimensionen werden wie folgt benannt: Kompetenz, Körpergewicht, Charakter, Soziabilität, Uhrzeit, Selbstbeherrschung, Körpergrösse und Extraversion. In den Resultaten zeigen sich dabei kaum Unterschiede zwischen den verschiedenen genannten Quellen. Daraus schliessen die Forscher, dass die Art der Quelle keinen Einfluss auf die Glaubwürdigkeitsdimensionen hat, und widerlegen so die Annahme, die zur ersten Studie hinsichtlich der Glaubwürdigkeit der Lehrperson geführt hat. Interessant ist zudem, dass nebst den bereits bekannten Dimensionen (Kompetenz, Charakter, Soziabilität, Selbstbeherrschung und Extroversion) plötzlich drei neue Dimensionen auf den Plan treten: Uhrzeit, Körpergewicht und Körpergrösse. „We have a strong an empirical base for arguing a dimension called ‚general size, or ‚time‘, however, as we do for one we call ‚extraversion‘ or ‚composure‘ (ebd., S. 30). Es bedarf keiner grossen Erklärung, dass es sich bei den neuen Dimensionen nicht um Dimensionen der Glaubwürdigkeit von Personen handelt. Hier liegt das Illustrative der Studie: „If a construct is not

closely adhere to that definition, massive amounts of data and sophisticated computer resources cannot lead to the conclusion that one dimension or another exists“ (ebd.).

Mit ihrer illustrativen Studie plädieren McCroskey und Young für eine theoriegeleitete Verfahrensweise, die sich an einem zweistufigen Verfahren orientieren soll. Als ersten Schritt dieses Verfahrens bezeichnen sie eine sorgfältige, theoretisch fundierte Definition des Konstrukts. Dieser Schritt, so die Autoren, sei durch die Arbeiten von Aristoteles (Aristoteles, 1999) längst vollzogen. Den zweiten Schritt sehen sie darin, verlässliche Instrumente zu konzipieren, welche die theoretischen Dimensionen zu messen vermögen. Letztere sind für McCroskey und Young die Ethos-Dimensionen der aristotelischen Rhetorik *Kompetenz*, *Charakter* und *Wohlwollen/Fürsorge*. Für die beiden Dimensionen *Charakter* und *Wohlwollen/Fürsorge* können sie jedoch kein separates Cluster bilden und schliessen daraus, dass sich diese unter eine einzige moralisch konnotierte Dimension subsumieren lässt. „It is our conclusion, therefore, that while theoretically there are three dimensions in the source credibility or ethos construct, in terms of empirically based perceptions, they collapse in two. This is not to suggest that intention is unimportant, but only that a perception of the source’s intention is dependent on perceptions of that source’s character“ (ebd., S. 33). Auf dieser Grundlage empfehlen sie, fortan ein zweidimensionales Konstrukt, bestehend aus den Dimensionen *Kompetenz* und *Charakter*, als Messinstrument zu verwenden. Diese Empfehlung wird anschliessend von einem Grossteil der Forschergemeinde aufgenommen (Finn u. a., 2009, S. 519).

2.3.3 Die ‚verlorene Dimension‘ der Beziehung

Die dritte Innovation erfährt das Konstrukt Ende der 1990er Jahre. Nachdem in früheren Studien kein Instrument zur Messung von *Wohlwollen/Fürsorge* gefunden

werden konnte, gibt es in dieser Zeit Anstrengungen, ein solches zu generieren. Als Grund dafür, dass in früheren Analysen keine Beziehungsdimension berechnet werden konnte, sehen Teven und McCroskey ein methodologisches Artefakt, das sie auf den Gebrauch von zu unspezifischen Skalen zurückführen (Teven & McCroskey, 1997). „In the early factor analytical work on ethos, no clear ‚goodwill dimesion‘ emerged. This may have been a function of not having a sufficient number of items related to this construct in the pool“ (ebd., S. 2). Es geht in der Folge darum, theoriebezogene Skalen zu generieren, die sich eindeutig auf die Erfassung der Wahrnehmung einer wohlwollenden (Lehrer-Schüler-)Beziehung beziehen. In einem Artikel von 1992 beschäftigt sich McCroskey deshalb vertieft mit der Wahrnehmung der Lernenden hinsichtlich der beziehungsrelevanten Kommunikation der Lehrperson – und mit deren Einfluss auf das Lernen. Er wendet sich bei seinen Überlegungen an die theoretischen Arbeiten von Aristoteles (1999) (Wohlwollen) und Hovlands u. a. (1953) (intention-toward-receiver), deren Implikationen er in einem eigenen Konstrukt (perceived caring) vereint (McCroskey, 1992). Dieses beschreibt er wie folgt:

„Both the goodwill and intention-toward-receiver conceptualizations are represents in the current „caring“ construct. We certainly are going to listen more attentively to a person who we believe has our best interests at heart than to one who we think might be wanting to put one over on us. But the caring construct does not suggest the opposite of caring is malicious intent. It is just indifference. Thus it is not likely the student will automatically reject what the teacher says if he or she is being treated like a number. Rather, such treatment is just as likely to make the student more suspicious of the teacher/s motives. Teachers do not have to be devoted to their students in order for the students to learn. But if the teacher engages in behaviors that communicate such positive intent to the student, it is likely the student will engage in more effort to learn what that teacher is trying to teach“ (McCroskey, 1992, S. 110–111).

McCroskey sieht in der Beziehungsdimension also eine Art Katalysator für das Lernen. Als Grundlage dafür, dass Lernende ihre Lehrperson als wohlwollend und fürsorglich wahrnehmen, bezeichnet er die drei Elemente *understanding*, *empathy* und *responsiveness*. Unter *understanding* versteht er die Fähigkeit, Anliegen und Gefühle der Lernenden wahrzunehmen. Dieses Element beschreibt damit in gewisser Weise die *Sensibilität* der (Lehr-)Person. McCroskey zufolge manifestiert sich *understanding* im Kommunikationsverhalten und beeinflusst – wird es denn von den Lernenden wahrgenommen – den Unterricht und das Lernen. „When we see someone exhibit behaviours which tell us they understand our concerns, we feel closer to them because we think they care about us“ (McCroskey & Teven, 1999, S. 92). *Empathy* ist die Fähigkeit, eine Situation aus der Perspektive einer anderen Person wahrzunehmen und dabei die Gefühle dieser Person nachzuvollziehen. McCroskey spricht von einer Identifikation mit den Gefühlen der anderen Person. Wenn Lernende bei ihrer Lehrperson Empathie wahrnehmen, fühlen sie sich wertgeschätzt, was sich positiv auf ihr Lernen auswirkt. Daneben wird *responsiveness* wahrgenommen, wenn eine Lehrperson nicht bloss Verständnis, sondern auch eine gewisse Bereitschaft zeigt, auf die Interaktionsversuche der Lernenden einzugehen. „Responsiveness is exhibited when teachers react to student needs or problems quickly, when the teacher is attentive to the student, when the teacher listens what the student says“ (McCroskey, 1992, S. 111).

Auf der Basis dieser und anderer theoretischer Grundlagen werden zwei Vorstudien durchgeführt, um Vorschläge für ein Messinstrument der Beziehungs-Dimension zu konzipieren und zu testen (Koehn & Crowell, 1996; Teven & McCroskey, 1997). Die in diesen kleineren Studien erfolgreich generierten Messinstrumente werden 1999 in einer grossen Folgestudie leicht modifiziert und überprüft (McCroskey & Teven, 1999). Aufgrund der zufriedenstellenden Resultate lassen die Forscher daraufhin verlauten: „Empirical research is indicating the existence of the goodwill dimension as part of the structure of the ethos/source credibility construct and a measure of that dimension is provided with evidence for its reliability and validity“ (ebd., S. 90).

Auch wenn aktuell vereinzelt Konstrukte, die andere Dimensionen wie ‚Dynamism‘ (bspw. Haskins, 2000) einbeziehen, besprochen werden, ist das Messinstrument von McCroskey und Teven doch eindeutig das Konstrukt, das in neuen Studien zur Glaubwürdigkeit der Lehrperson weitaus am meisten verwendet wird (Finn u. a., 2009, S. 519). Das Messinstrument besteht aus den Dimensionen des aristotelischen Ethos: *competence*, *trustworthiness* und *caring* und ist unabhängig von der Art der Quelle (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Das Messinstrument der *teacher credibility* respektive *source credibility* (nach McCroskey & Teven, 1999)

<i>Competence</i>	<i>Trained</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Untrained</i>
	<i>Expert</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Inexpert</i>
	<i>Competent</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Incompetent</i>
	<i>Informed</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Uninformed</i>
	<i>Bright</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Stupid</i>
	<i>Intelligent</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Unintelligent</i>
<i>Trustworthiness</i>	<i>Trustworthy</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Untrustworthy</i>
	<i>Ethical</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Unethical</i>
	<i>Genuine</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Phoney</i>
	<i>Honest</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Dishonest</i>
	<i>Moral</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Immoral</i>
	<i>Honorable</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Dishonorable</i>
<i>Caring</i>	<i>Cares about me</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Doesn't care about me</i>
	<i>Not self centered</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Self-centered</i>
	<i>Sensitive</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Insensitive</i>
	<i>Understanding</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Not understanding</i>
	<i>Has my interests at heart</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Doesn't have my interests at heart</i>
	<i>Concerned with me</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Unconcerned with me</i>

Durch die langjährigen Anstrengungen zur Konzeption eines Messinstruments der Glaubwürdigkeit der (Lehr-)Person, hat sich ein Konstrukt etabliert, das sich stark

am Ethos-Konstrukt von Aristoteles orientiert (siehe Kapitel 1.2.1.1). Es erscheint somit sowohl empirisch wie auch theoretisch begründet und eignet sich meines Erachtens zur Messung der Glaubwürdigkeit der Lehrperson im Kontext meiner Forschungsinteressen (siehe Kapitel 3 und 4).

Die Entwicklungsgeschichte des empirischen Konstrukts der Quellenglaubwürdigkeit widerspiegelt daneben vor allem zwei Sachverhalte: *Erstens* die Schwierigkeit einer theoretischen Abgrenzung des Glaubwürdigkeitsphänomens von anderen Phänomenen und *zweitens* die Problematik einer zu theoriefernen Empirie.

Der erste Sachverhalt zeigt sich bereits in der theoretisch problematischen Begriffsbestimmung (Kapitel 1.1). Bei der Definition der Glaubwürdigkeit ist man sich grundsätzlich einig, sie stellt die zugeschriebene Eigenschaft, dass jemandem hinsichtlich einer Sache Glauben geschenkt werden kann. Bei der Frage aber, auf welchen Eigenschaften Glaubwürdigkeit basiert sowie bei der Frage, wie sich das Phänomen von anderen sozialen Phänomenen wie beispielsweise dem *Vertrauen* abgrenzt, herrscht eine gewisse Uneinigkeit, die im Streit um die Dimensionierung des Messinstruments gut zum Ausdruck kommt.

Der zweite Sachverhalt betrifft die Praxis quantitativer sozialwissenschaftlicher Forschung. Mit der ironisch formulierten *Ultimativen Faktoranalyse der Quellenglaubwürdigkeit* wird die Problematik einer empirischen Forschung illustriert, die sich zu weit von den theoretischen Grundlagen entfernt. Es entstehen dabei zwar Resultate von statistisch höchster Qualität, die Aussagekraft dieser Resultate ist jedoch verzerrt oder im schlimmsten Falle falsch. Dies ist vor allem dann problematisch, wenn Resultate aus solcher Forschung von Bildungsverantwortlichen unkritisch rezipiert und steuerungsrelevant werden.

2.4 Fazit

Auch für dieses Kapitel, in dem die *lehrpersonenspezifische Glaubwürdigkeit* thematisiert wird, sollen abschliessend die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst werden. Dabei wird unter anderem Bezug auf die *allgemeine Glaubwürdigkeit der Person* genommen, die im Kapitel 1 folgendermassen definiert wird:

Die Glaubwürdigkeit der Person ist eine auf spezifische, fachlich und moralisch konnotierte Zuschreibungen basierende Eigenschaft, die verdient werden muss und eine Grundbedingung effektiver Kommunikation und stabiler sozialer Relationen darstellt.

- Diese im ersten Kapitel aufgestellte allgemeine Definition der Glaubwürdigkeit *der Person* kann auch auf die spezifische Glaubwürdigkeit *der Lehrperson* übertragen werden. Das Lehrpersonenspezifische erscheint erst in der Konkretisierung des *Fachlichen*, respektive in der *Funktion* der Lehrperson und diese ist primär eine *pädagogisch vermittelnde*.
- Das Vermitteln bezieht sich aus rhetorischer Perspektive unter anderem auch auf eine bestimmte Form des *Repräsentierens* des Unterrichtsinhalts. Die Fähigkeit des Repräsentierens kann dabei über die Glaubwürdigkeit der Lehrperson bestimmt und dabei durchaus als *Professionalitätselement* betrachtet werden. Sie basiert jedoch stark auf personaler Qualität, und diese ist bei Lehrpersonen zwar wünschbar, aber nur bedingt einklagbar.
- Aus einer organisations-soziologischen Perspektive erscheint eine theoretische Differenzierung zwischen einer *Glaubwürdigkeit der Lehrpersonenrolle* und einer *Glaubwürdigkeit in der Lehrpersonenrolle* hilfreich.
- Nebstdem die *Glaubwürdigkeit der Lehrpersonenrolle* aus Sicht der Lernenden grundsätzlich intakt zu sein scheint und als Basis der *Glaubwürdigkeit der Lehrperson* betrachtet werden kann, erscheinen ihre wesentlichen Bedingungen – und

auch ihre Fragilität – in der Performanz der Lehrperson in ihrer Rolle (*Glaubwürdigkeit in der Lehrpersonenrolle*).

- Die *Glaubwürdigkeit in der Lehrpersonenrolle* kann im Kontext eines langfristigen wiederkehrenden Unterrichts durch die Nähe und die Komplexität der Interaktion langfristig nur beschränkt artifiziell durch kommunikationspsychologische Techniken beeinflusst werden. Schliesslich erscheint in der *Banalität des alltäglichen Scheiterns* früher oder später der unverstellte Mensch mit seinen (beschränkten) Fähigkeiten und Tugenden.
- Gerade der Umgang mit unvorhergesehenen und problematischen Ereignissen wie Störungen und Konflikten (Klassenführung) erweist sich als *Achillesferse der Glaubwürdigkeit der Lehrperson*.
- Im Diskurs zum empirischen Messinstrument der Glaubwürdigkeit der Lehrperson zeigt sich (nochmals), dass es sich beim Begriff um ein latentes Phänomen handelt, das schwierig von anderen verwandten Phänomenen abzugrenzen ist. Zudem kann an diesem Diskurs die Problematik einer theoriefernen Empirie exemplarisch aufgezeigt werden.

Nachdem die Glaubwürdigkeit der Person allgemein (siehe Kapitel 1) und lehrpersonenspezifisch (siehe Kapitel 2) diskutiert wurde, folgen nun zwei empirische Studien. Die Fragestellungen der Studien ergeben sich aus dem ersten Teil dieser Arbeit.

In der ersten Studie (siehe Kapitel 3) wird die faktorielle Ausprägung des verbreitetsten Messmodells der Glaubwürdigkeit der Lehrperson (McCroskey & Teven, 1999) überprüft. Konkret soll untersucht werden, ob sich die drei Dimensionen *Einsicht*, *Vertrauenswürdigkeit* und *Wohlwollen* des ins Deutsche übersetzten Messmodells bei Lernenden im Kontext des berufsfachschulischen Unterrichts empirisch nachweisen lassen (konfirmatorische Faktoranalyse).

Die zweite Studie (siehe Kapitel 4) untersucht die bereits mehrfach empirisch nachgewiesene Wirkung der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf das Leistungsver-

halten der Lernenden. Über ein eigenes Mediatormodell, das auf dem Modell der *Theorie geplanten Verhaltens* basiert, werden die Effekte der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die *leistungsrelevanten Einstellungen* der Lernenden untersucht. Sowohl in der ersten als auch in der zweiten Studie werden die Ergebnisse zwischen Lehrpersonen unterschiedlicher Unterrichtsfächer verglichen.

3. STUDIE I: Struktur und Ausprägung der Glaubwürdigkeit der Lehrperson aus Sicht von Berufslernenden

„Dass Redner selbst glaubwürdig sind, dafür gibt es drei Gründe: Es sind dies Einsicht, Tugend und Wohlwollen.“

Aristoteles

3.1 Einleitung und Fragestellung

Der Diskurs über das Wesen und die Bedeutung der Glaubwürdigkeit der (Lehr-) Person wird bereits in der Rhetorik der Antike stark über die Frage bestimmt, in welchen Bereichen einer Person positive Eigenschaften zugeschrieben werden müssen, damit sie schliesslich als glaubwürdig betrachtet wird (bspw. Aristoteles, 1999; Fortenbaugh, 2009) (siehe Kapitel 2). Die darin vorherrschende Vorstellung einer Glaubwürdigkeitstrias, die sich auf die Zuschreibung von *Einsicht* (im Sinne einer bestimmten kognitiven Fähigkeit und fachlichen Kompetenz), *Vertrauenswürdigkeit* und *Wohlwollen* (dem Zuschreibenden gegenüber) bezieht, findet sich auch in der neueren theoretischen Diskussion zur Glaubwürdigkeit der Lehrperson (Dörpinghaus, 2007; Helmer, 1999; Koch, 2006; Koch & Apel, 1997). Empirisch wird die Frage nach den ‚glaubwürdigkeitsrelevanten‘ Eigenschaftsbereichen von Lehrpersonen seit den 1970er-Jahren untersucht (Finn u. a., 2009). Während sich dabei lange Zeit diverse, faktoranalytisch elaborierte Modellvorschläge unterschiedlichster Faktorenanzahl konkurrenzieren (McCroskey, Holdridge, & Toomb, 1974; Teven & McCroskey, 1997; McCroskey & Teven, 1999), setzt sich Ende des 20. Jahrhunderts ein Messmodell von McCroskey und Teven (1999) durch, das sich ebenfalls an der klassischen, theoretisch postulierten dreidimensionalen Struktur

(*Competence, Trustworthiness* und *Caring*) orientiert, obwohl die faktoranalytische Validität eines mehrdimensionalen Konstrukts nach wie vor in Frage gestellt wird (Martin, Chesebro, & Mottet, 1997; Finn u. a., 2009).

Das Erkenntnisinteresse dieser Studie richtet sich auf die Überprüfung der faktoriellen Validität dieses populären multidimensionalen Messmodells der Glaubwürdigkeit der Lehrperson von McCroskey und Teven (1999). Konkret wird in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse untersucht, ob sich die dreidimensionale Struktur des Messmodells bei Lernenden im Kontext des schulischen Unterrichts der schweizerischen beruflichen Grundbildung empirisch nachweisen lässt. Mit der Überprüfung der faktoriellen Struktur des Messmodells sollen Hinweise gemacht werden, wie differenziert jugendliche Berufslernende die Glaubwürdigkeit ihrer Lehrpersonen beurteilen.

Forschungsfrage 1: Dimensionalität der Glaubwürdigkeit der Lehrperson aus Sicht der Lernenden

Welche faktorielle Struktur weist das Messmodell der Glaubwürdigkeit der Lehrperson von McCroskey und Teven (1999) im Kontext des berufsfachschulischen Unterrichts auf?

Nebst der Untersuchung der faktoriellen Struktur der Glaubwürdigkeitszuschreibung wird in dieser Studie die quantitative Ausprägung der Glaubwürdigkeitsattribution bei Lehrpersonen verschiedener Unterrichtsfächer analysiert respektive verglichen. Im berufsfachschulischen Unterricht der beruflichen Grundbildung besuchen Berufslernende zwei Unterrichtsfächer, den *Berufskundlichen* und den *Allgemeinbildenden Unterricht*, die sich strukturell und inhaltlich stark unterscheiden.

Forschungsfrage 2: Ausprägung der Glaubwürdigkeitszuschreibung in Zusammenhang mit dem Unterrichtsfach

Beurteilen Lernende der beruflichen Grundbildung die Glaubwürdigkeit der Lehrpersonen des Berufskundlichen Unterrichts und der Lehrpersonen des Allgemeinbildenden Unterrichts unterschiedlich?

Über den Vergleich der Glaubwürdigkeit der Lehrperson zwischen verschiedenen Unterrichtsfächern können Aussagen über die Bedeutung des Unterrichts auf die Glaubwürdigkeit von Lehrpersonen gemacht werden. Dabei können zusätzlich Hinweise hinsichtlich der Wirkungsrichtung der (von zahlreichen Studien empirisch nachgewiesenen) Wechselwirkungen zwischen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson und den Einstellungen zum Unterrichtsfach gegeben werden.

3.2 Theorie/Forschungslage

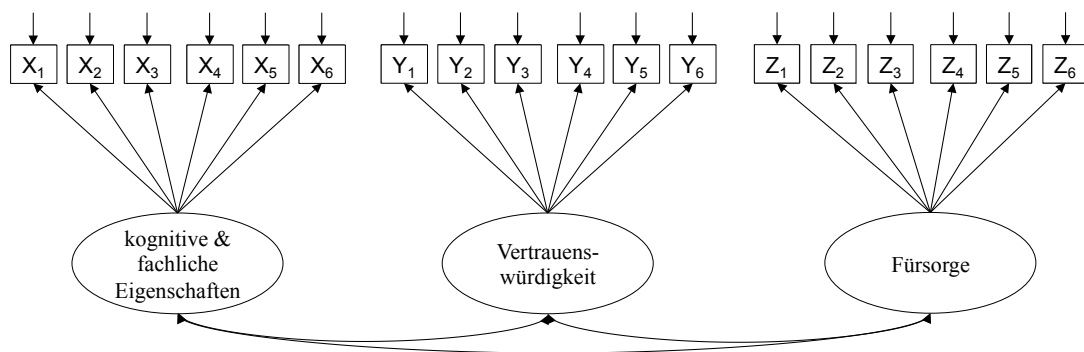
3.2.1 Dimensionalität der Glaubwürdigkeit der Lehrperson aus Sicht der Lernenden

Nachdem die *Glaubwürdigkeit der Quelle* bereits seit den sogenannten Yale-Studien um den Psychologen Hovland in den 1950er-Jahren empirisch erforscht wurde (bspw. Hovland, Janis, & Kelley, 1953), beginnt die spezifische empirische Forschung zur Glaubwürdigkeit der Lehrperson in den 1970er-Jahren und wird vor allem vom Kommunikationspsychologen McCroskey und seinen Mitarbeitern bestimmt (siehe Kapitel 2). In der ersten quantitativ empirischen Untersuchung zur Glaubwürdigkeit der Lehrperson wird ein erstes lehrerspezifisches Messmodell entwickelt. Das resultierende, über eine explorative Faktorenanalyse elaborierte Modell besteht dabei aus den fünf unabhängigen Faktoren *competence*, *character*, *sociability*, *composure* (Selbstbeherrschung) und *extraversion* (McCroskey, Holdridge, Toomb, 1974). Die dabei vorgeschlagene faktorielle Dimensionalität des Modells wird in der folgenden Dekade jedoch stark in Frage gestellt, und es entstehen eine Vielzahl von Alternativmodellen, die ganz unterschiedliche Strukturen

aufweisen (McCroskey & Young, 1981). Den darauf folgenden explorativ-faktoranalytischen Studien zum strukturellen Aussehen des Glaubwürdigkeitsmodells wird jedoch generell vorgeworfen, dass sie sich grundsätzlich zu wenig auf theoretischen Grundlagen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson orientieren. Insbesondere wird kritisiert, dass die Modelle (inklusive dem fünfdimensionalen Ursprungsmodell) zwar methodisch einwandfrei elaboriert werden, dabei jedoch nicht nur glaubwürdigkeitsspezifische Merkmale messen, sondern auch allgemeine Persönlichkeitsmerkmale, die für die Glaubwürdigkeit nicht relevant sind (McCroskey & Young, 1981) (siehe auch Kapitel 2).

Die beiden Messmodelle, die in der Folge die Forschung zur Glaubwürdigkeit der Lehrperson dominieren, sind deshalb Modelle, die sich stark an den drei Ethos-Dimensionen von Aristoteles *Kompetenz*, *Charakter* und *Wohlwollen* orientieren (Aristoteles, 1999). 1981 wird eine aufwändige explorativ-faktoranalytische Studie durchgeführt, mit dem erklärten Ziel, ein Modell zu konzipieren, das die dreidimensionale (aristotelische) Glaubwürdigkeits-Struktur aufweist (McCroskey und Young, 1981). Da sich jedoch die moralisch konnotierten Dimensionen *character* und *goodwill* faktoranalytisch nicht trennen lassen, wird das Modell auf eine *competence*-Dimension und eine *character*-Dimension beschränkt (McCroskey & Young, 1981). Das daraus resultierende zweidimensionale Modell dominiert bis zur Jahrtausendwende in den Studien zur Glaubwürdigkeit der Lehrperson. 1999 präsentieren McCroskey und Teven ein neues Messmodell, in dem sie die theoretisch vorgeschlagene dreidimensionale Struktur der Glaubwürdigkeit der Lehrperson dann auch faktoranalytisch nachweisen können. Dieses, aus den Dimensionen *competence*, *trustworthiness* und *goodwill* bestehende Modell hat sich seither durchgesetzt (Finn u. a., 2009). Es besteht aus 18 hinreichend theoretisch begründeten und empirisch elaborierten Items, wobei je sechs der 18 Items auf einen der drei Faktoren laden (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Dreidimensionales Strukturmodell der Glaubwürdigkeit der Lehrperson nach McCroskey und Teven (1999)

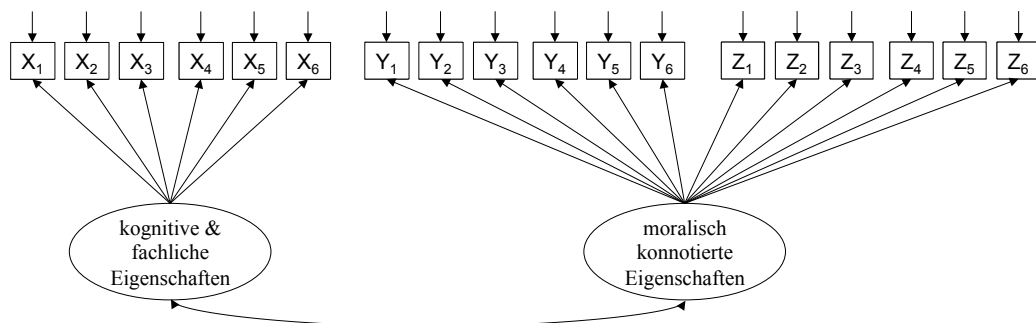


Die Struktur des dreidimensionalen Messmodells wird meines Wissens seit deren Etablierung nicht mehr explizit untersucht und, wenn überhaupt, nur am Rande in Frage gestellt (Finn u. a., 2009). Jedoch zeigt die dem Konstrukt vorausgegangene Entstehungsgeschichte, dass eine derart differenzierte Struktur der Glaubwürdigkeitszuschreibung empirisch nicht unproblematisch ist (McCroskey & Young, 1981). Hinzu kommt, dass sich die Studien zur faktoriellen Struktur ausschliesslich auf Studierende (meist Studierende der Kommunikationspsychologie) beziehen. In dieser Kohorte ist ein relativ differenziertes Sprachempfinden und eine überdurchschnittliche kognitive Leistungsfähigkeit anzunehmen, was sich auch auf das Differenzierungsausmass der Glaubwürdigkeitsbeurteilung auswirken könnte. Es liegen meines Wissens keine Studien vor, die die Abhängigkeit der Struktur der Glaubwürdigkeitszuschreibung mit den kognitiven Fähigkeiten der Lernenden untersucht. Wenn jedoch davon ausgegangen wird, dass sich die Fähigkeit des Differenzierens mit zunehmender kognitiven Entwicklung vergrössert (Piaget, 2004), könnte sich auch die Differenzierung der Struktur des Glaubwürdigkeitsmessmodells bei abnehmenden kognitiven Fähigkeiten der Lernenden verkleinern. So könnte sich beispielsweise bei Jugendlichen der beruflichen Grundbildung, deren kognitive Fähigkeiten wohl weniger ausgeprägt sind als bei Psychologiestudierenden, eine weniger differenzierte Struktur der Glaubwürdigkeitswahrnehmung manifestieren.

Es könnte beispielsweise zutreffen, dass Lehrpersonen im Kontext der beruflichen Grundbildung von ihren Lernenden einzig hinsichtlich ihrer *kognitiven & fachlichen Eigenschaften* („meine Lehrperson ist fachlich gut!“) und ihrer *moralisch konnotierten Eigenschaften* („meine Lehrperson ist moralisch gut!“) beurteilt werden, und eine weitere Differenzierung der moralisch konnotierten Dimension in eine *Vertrauenswürdigkeit-Dimension* und eine *Fürsorge-Dimension*, wie sie McCroskey und Teven (1999) vorschlagen, nicht vollziehen. Auf eine solche zweidimensionale Struktur wird in den Yale-Studien von Hovland u. a. hingewiesen (bspw. Hovland, Janis, & Kelley, 1953) und erscheint auch im Rahmen von Untersuchungen der allgemeinen Lernendenurteile über Lehrpersonen (bspw. Stolz, 1997; Ditton 2002). Dabei wird im deutschsprachigen Raum unter anderem auf die Untersuchung von Manfred Hofer (1981) verwiesen, der sich seinerseits auf die zwei Themenkomplexe *love theme* und *mastery theme* von Wright und Sherman (1965) bezieht. Das *love theme* (die Beziehungsdimension) beschreibt dabei die emotionale Wärme, soziale Kompetenz und Rücksichtnahme der Lehrperson aus der Wahrnehmung der Lernenden. Das *mastery theme* (die Tüchtigkeitsdimension) beinhaltet die wahrgenommene fachliche Kompetenz, die Unterrichtskompetenz und die Durchsetzungsfähigkeit der Lehrperson.

Aus diesen Überlegungen könnten die 18-Glaubwürdigkeitsitems des populären Modells von McCroskey und Teven (1999), anders als von diesen vorgeschlagen, bei Berufslernenden bloss auf zwei Faktoren laden. Wobei der eine Faktor die *kognitiven & fachlichen Eigenschaften* der Lehrperson beschreibt und der andere Faktor die Items der *Vertrauenswürdigkeit* und der *Fürsorge* in einem einzigen Faktor zusammenfasst (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 3: Zweidimensionales Strukturmodell der Glaubwürdigkeit der Lehrperson basierend auf den Items von McCroskey und Teven (1999)

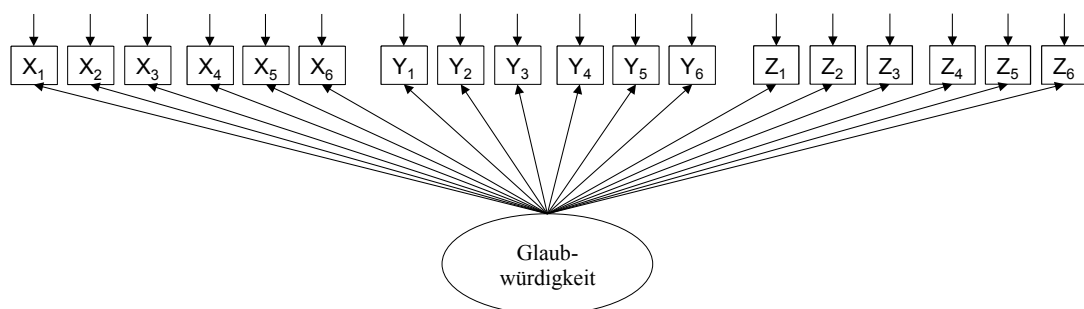


Die Wahrnehmung von Lernenden hinsichtlich der Glaubwürdigkeit(-sbereiche) ihrer Lehrpersonen könnte jedoch nicht bloss aus den oben dargelegten Gründen weniger differenziert ausfallen, als es das Modell von McCroskey und Teven (1999) vorschlägt. Aus dem Feld der Kognitionspsychologie ist bekannt, dass Menschen bei Beurteilungsprozessen oftmals auf *vereinfachende Heuristiken* zurückgreifen. Gerade bei Einstellungsänderungen wird beispielsweise darauf hingewiesen, dass diese sowohl über eine rationale, *systematische Route*, als auch über eine *heuristische Route* vollzogen werden (Chaiken & Trope, 1999). Die heuristische Route, respektive die Strategie, Urteile aufgrund von Vereinfachungen und Faustregeln zu fällen, wird im Feld der Glaubwürdigkeitsforschung aktuell intensiv im Kontext der Online-Glaubwürdigkeit untersucht (Metzger & Flanagin, 2013). Hierbei wird die Anwendung von Heuristiken vor allem als Reaktion auf Informations- und Zeitmangel betrachtet. Im Kontext der hier untersuchten Beurteilung der Glaubwürdigkeit von Lehrpersonen erscheinen diese zwei Gründe wenig nachvollziehbar, da es sich bei den untersuchten Personen um Regellehrpersonen handelt und deshalb eine langfristige und kontinuierliche Interaktion mit den Lernenden vorliegt. Ein weiterer Grund zur Anwendung einfacher Heuristiken liegt jedoch auch im Mangel an (Urteils-)Motivation. Gerade bei einem einigermaßen intakten Lehrpersonen-Lernenden-Verhältnis kann die differenzierte Frage, in welchen spezifischen

Bereichen die Lehrperson in welchem Ausmass als glaubwürdig erscheint, aus Sicht des Lernenden durchaus als unwichtig betrachtet werden. Es ist deshalb anzunehmen, dass bei der Glaubwürdigkeitsbeurteilung die Lernenden dazu neigen, die heuristische Route „einzuschlagen“. Dabei kann sich eine (unbewusste) kognitive Verzerrung manifestieren, die auch als *Halo-Effekt* oder *Hof-Effekt* bekannt ist. Beim Halo-Effekt wird „von einer einzelnen Verhaltensweise oder Eigenschaft (...) auf eine allgemeine Bewertung in einem anderen Bereich geschlossen“ (Bohl, 2009, S. 68). Dieser von Wells (1907) erstmals beobachtet und von Thorndike (1920) benannte Effekt wird im pädagogischen Kontext vor allem im Kontext der Diagnostik besprochen, wobei beschrieben wird, dass Bewertungen von Lehrpersonen systematisch vom Halo-Effekt beeinflusst sind (bspw. Bohl 2009; Paradies u. a., 2011). Dass Lernendenurteile mindestens so stark von Halo-Effekten betroffen sind, wie Lehrerurteile, liegt auf der Hand, denn schliesslich sollten letztere mindestens zum Teil auf einer bestimmten diagnostischen Kompetenz gründen.

Hinsichtlich der faktoriellen Struktur der Glaubwürdigkeit der Wahrnehmung könnte sich durch diesen Effekt also nicht bloss eine zweidimensionale Struktur, sondern gar eine gänzlich undifferenzierte Struktur, eine Globalstruktur, erklären lassen. Das würde bedeuten, dass Lernende faktisch möglicherweise unabhängige Eigenschaften als zusammenhängend wahrnehmen und sich empirisch ein Globalmodell zur Glaubwürdigkeit der Lehrperson manifestiert (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 4: Eindimensionales Strukturmodell der Glaubwürdigkeit der Lehrperson basierend auf den Items von McCroskey und Teven (1999)



Die drei beschriebenen Modelle unterschiedlicher faktorieller Differenzierung beziehen sich alle auf die theoretisch hinreichend begründeten 18 Items von McCroskey und Teven (1999). Die faktorielle Gestalt des Instruments soll im Folgenden im Kontext der Glaubwürdigkeitsbeurteilungen von Lehrpersonen aus Sicht von Berufslernenden konfirmativ-faktoranalytisch analysiert respektive validiert werden.

Daneben soll auch das Ausmass der Glaubwürdigkeitszuschreibung in Abhängigkeit des Unterrichtsfachs untersucht werden. Hier stellt sich die Frage, inwiefern die Struktur und Ausrichtung des Unterrichtsfachs einen Einfluss auf die Glaubwürdigkeit der Lehrperson aus Sicht der Lernenden hat.

3.2.2 Ausprägung der Glaubwürdigkeitszuschreibung in Zusammenhang mit dem Unterrichtsfach

Sowohl im spezifischen Kontext des berufsschulischen Unterrichts als auch allgemein im schulischen Kontext liegen meines Wissens keine Untersuchungen über die Wirkung des Unterrichtsfachs auf die Glaubwürdigkeit der Lehrperson vor. Hingegen gibt es diverse Studien, die die Wirkung des Unterrichtsinhalts auf das allgemeine Lehrpersonenrating untersuchen (bspw. Feldman, 1978; Marsh, 1984; Marsh, 2006). Einzelne frühere Studien im universitären Kontext weisen auf ein signifikant tieferes Rating von Lehrkräften und Dozierenden der Naturwissenschaften im Vergleich zu den Lehrkräften und Dozierenden der Sozialwissenschaften hin (Feldman, 1978). Die Interpretation dieses Sachverhalts gestaltet sich jedoch als schwierig. Denn einerseits können sich die Unterschiede auf den Fachinhalt selbst beziehen, andererseits können sie sich auch indirekt über das Lehrpersonenverhalten manifestieren, das von Fach zu Fach systematisch differieren könnte. Im Folgenden soll auf drei Aspekte eingegangen werden, die oft im (meist nichtwissenschaftlichen) Kontext der Diskussion um einen solchen Zusammenhang genannt werden:

Unterschiedliche Leistungsanforderungen, subjektive Unterrichtsqualität und anfängliches Interesse.

Während die ersten beiden Aspekte (*unterschiedliche Leistungsanforderungen & subjektive Unterrichtsqualität*) sich auf die Wahrnehmung des Verhaltens der Lehrperson beziehen und davon ausgehen, dass dieses fachspezifisch unterscheiden könnten, bezieht sich der dritte Aspekt (*anfängliches Interesse*) auf den Fachinhalt selbst, respektive auf die Wahrnehmung desselben.

Unterschiedliche Leistungsanforderungen: Eine mögliche Interpretation für fachspezifische Unterschiede ist, dass diese mit den unterschiedlich hohen Anforderungen des Fachs oder der darin tätigen Lehrpersonen zusammenhängen. Eine Lehrperson, die eine weniger Leistung abfordert, würde demnach besser beurteilt als eine, die eher grosse Anforderungen an die Lernenden stellt. Auch wenn der Zusammenhang zwischen Leistungsanforderung und Lehrpersonenrating bereits seit geraumer Zeit intensiv und kontrovers diskutiert wird (Stolz, 1997), ist er bislang selbst in aufwändigen Studien nicht bestätigt worden (Cashin, 1990; Ditton, Krüsken, Schauenberg, 2005). Im Kontext der Glaubwürdigkeitseinschätzung der Lehrperson können Beatty und Zahn (1990) ebenfalls keine Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson und den gestellten Leistungsanforderungen nachweisen.

(Subjektive) Unterrichtsqualität: Lernendenurteile werden als relativ valide Indikatoren für die allgemeine Qualität des Unterrichts betrachtet; das Qualitätsverständnis der Lernenden scheint sich in weiten Teilen mit dem der Lehrpersonen und Expertinnen und Experten zu decken (Stolz, 1997; Ditton, 2002). Dass auch die Lernendenurteile zur Glaubwürdigkeit ihrer Lehrperson wesentlich auf der Wahrnehmung eines qualitätsförderlichen Verhaltens der Lehrperson basieren, zeigt eine Vielzahl von Studien. So werden beispielsweise positive Zusammenhänge zwischen der Glaubwürdigkeitseinschätzung und dem unmittelbaren (Teven & Hanson, 2004; Thweatt & McCroskey, 1998) oder dem argumentativen (Houser,

Cowan, West, 2007) Kommunikationsverhalten nachgewiesen. Dagegen manifestiert sich etwa bei aggressivem Kommunikationsverhalten (Myers, 2001) ein negativer Zusammenhang. Auch wenn die Frage nach der Qualität des Unterrichts und der Lehrperson eine subjektive, normative Frage ist, wird evident, dass sie von Lernenden weitgehend ähnlich beantwortet wird. Falls sich deshalb die Qualität des Unterrichts der Lehrpersonen eines Unterrichtsfachs von denen eines anderen systematisch unterscheidet, wird sich das auch in einer zwischen den Fächern unterschiedlich wahrgenommenen Glaubwürdigkeit der Lehrpersonen offenbaren.

Anfängliches Interesse am Unterrichtsinhalt: Marsh (1980) konnte zeigen, dass das Anfangsinteresse ein bedeutsamer Prädiktor für die Beurteilung von Lehrpersonen darstellt, ein Effekt, der auch von anderer Seite beschrieben wird: „Studierende, die sich für den Gegenstand einer Lehrveranstaltung in besonderer Weise interessieren, besuchen diese mit einer höheren Erwartungshaltung bis hin zu der Zuversicht, eine gute Note bei der Abschlussprüfung zu erhalten, und tendieren dann auch dahin, die Lehrkompetenz des Veranstaltungsleiters hoch einzuschätzen“ (Stolz, 1997, S. 143). Der Effekt wird jedoch zeitspezifisch nur auf das *anfängliche* Interesse am Kurs besprochen und wurde in einem Kontext untersucht, in welchem die Lernenden die Module auswählen konnten.

Der von den oben erwähnten Studien beschriebene Zusammenhang zwischen dem allgemeinen Lehrpersonenrating und dem Unterrichtsfach wird von anderen Studien nicht bestätigt. So zeigt sich beispielsweise, dass die Korrelation zwischen Lehrpersonen desselben Unterrichtsfachs bloss $-.05$ beträgt, während die Korrelation der Beurteilung derselben Lehrperson in verschiedenen Unterrichtsfächern mit $(.62)$ wesentlich grösser ist (Marsh, 1984). Dieser Sachverhalt wird in neueren Studien zunehmend bestätigt, sodass heute nicht mehr von einem solchen Zusammenhang ausgegangen wird (Marsh, 2006). Grundsätzlich scheint die Lehrpersonenevaluation durch Lernende unabhängiger und valider zu sein, als lange angenommen wurde. “Students’ Evaluations of Teaching (SETs) are primarily a function of the instructor

who teaches a course rather than the course that is taught (...) and relatively unaffected by a variety of variables hypothesized as potential biases, such as grading leniency, class size, workload and prior subject interest“ (Marsh, 2006, S. 2).

Zusammenfassend kann aufgrund der bisherigen Ausführungen geschlossen werden, dass keine hinreichende Evidenz vorliegt, die auf eine Wirkung vom Unterrichtsfach auf das Lehrpersonenrating zeigt. Auf die hier gestellte Fragestellung übertragen, kann somit erwartet werden, dass sich auch keine Wirkung vom berufsschulischen Unterrichtsfach auf die Glaubwürdigkeit der Lehrperson (als Teil des allgemeinen Lehrpersonenratings) ergibt. Ein allfälliger Unterschied der Glaubwürdigkeit der Lehrperson zwischen dem *Berufskundlichen Unterricht* und dem *Allgemeinbildenden Unterricht* müsste folglich dahingehend interpretiert werden, dass sich die Qualität der Lehrperson (aus Sicht der Lernenden) zwischen den Unterrichtsfächern systematisch unterscheidet, beispielsweise hinsichtlich deren sozialen Hintergrunds, respektive Werdegangs (siehe Kapitel 3.3.1).

3.3 Methode

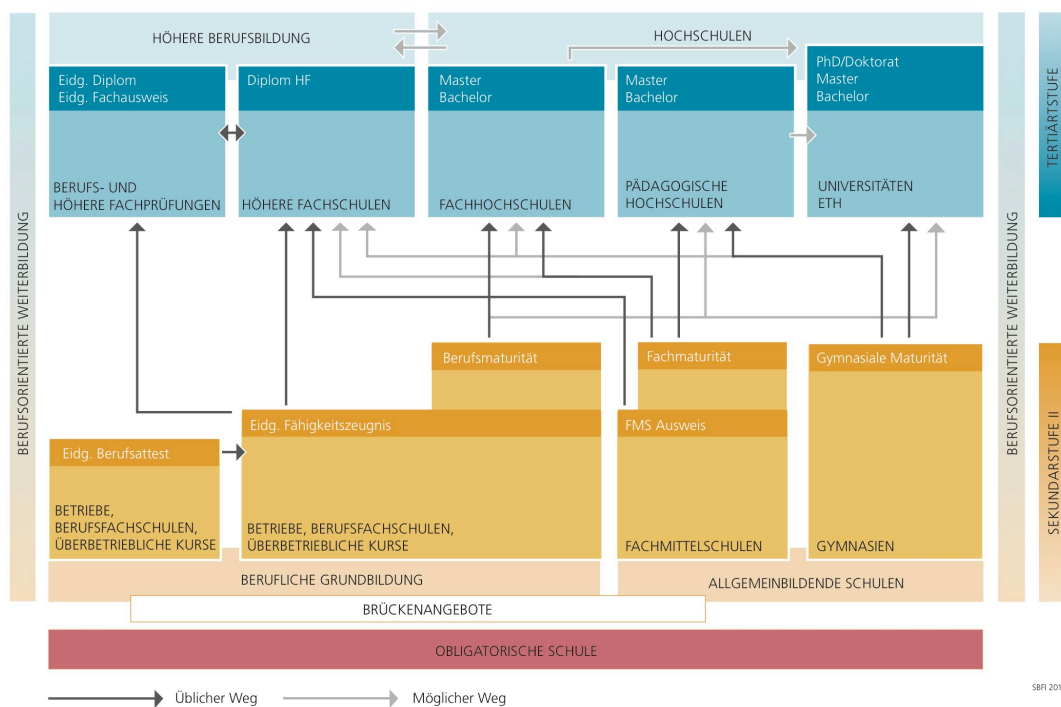
3.3.1 Das Untersuchungsfeld

In dieser Studie werden Lernende der dualen beruflichen Grundbildung zur Glaubwürdigkeit ihrer Lehrpersonen in den beiden Unterrichtsfächer ihres schulischen Unterrichts befragt. Es handelt sich hierbei einerseits um die Hauptlehrperson des *Berufskundlichen Unterrichts* (hier kann es vorkommen, dass einzelne Fächer durch mehrere Lehrpersonen abgedeckt werden) und andererseits um die Lehrperson *Allgemeinbildenden Unterrichts*. Dies führt zu einem – bewusst provozierten – Vergleich zwischen den beiden Lehrpersonen der unterschiedlichen Unterrichtsfächern. Nachdem im Folgenden kurz auf die Struktur der beruflichen Grundbildung eingegangen wird, sollen die beiden Unterrichtsfächer der schulischen Ausbildung in

der dualen Berufslehre (Berufskundlicher Unterricht und Allgemeinbildender Unterricht) und deren Unterschiede beschrieben werden.

In der Schweiz entscheiden sich rund zwei Drittel der Jugendlichen für die Berufslehre (SBFI, 2015), was sie zur bedeutendsten Erstausbildung macht. Sie ist die Basis für ein breites Angebot weiterer formaler Bildungsoptionen im Bereich der höheren Berufsbildung oder – mit ergänzender Berufsmaturität – im Bereich der Hochschulen (vgl. Abbildung 5).

Abbildung 5: Übersicht über das schweizerische Bildungssystem (SBFI, 2015, S. 6)



Der grösste Teil der rund 230 Berufe der beruflichen Grundbildung ist dual organisiert, das heisst, die Ausbildung verteilt sich auf die Lernorte *Betrieb* und *Berufsfachschule*. Daneben finden regelmässig sogenannte *überbetriebliche Kurse* statt. Als Ergänzung zur praktischen Ausbildung im Betrieb hat die Berufsfachschule

die Aufgabe, während insgesamt ca. einem Wochentag schulische Bildung zu vermitteln (die Dauer des berufsschulischen Unterrichts variiert unter den Berufen leicht). Dabei wird zwischen dem *Berufskundlichen* und dem *Allgemeinbildenden Unterricht* unterschieden, der sich sowohl inhaltlich als auch formal unterscheidet.

Berufskundlicher Unterricht: Die Grundlagen des Berufskundlichen Unterrichts finden sich in den berufsspezifischen *Verordnungen über die berufliche Grundbildung* (BiVo). Ihnen allen ist gemein, dass sie sich an den gesetzlichen Rahmen des *Bundesgesetzes über die Berufsbildung* (BBG) respektive an die *Verordnung über die Berufsbildung* (BBV) halten, und dass sie über die sogenannten Bildungspläne die Inhalte und Ziele des Berufskundlichen Unterrichts definieren. Diese beziehen sich auf die Förderung berufsspezifischer Kompetenzen während ca. fünf Wochenlektionen.

Allgemeinbildender Unterricht: Nebst dem berufsspezifischen Berufskundlichen Unterricht besuchen die Lernenden während drei Wochenlektionen den Allgemeinbildenden Unterricht, dessen Inhalt in der *Verordnung des SBFJ über die Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung und der beruflichen Grundbildung* respektive im *Rahmenlehrplan für den Allgemeinbildenden Unterricht in der beruflichen Grundbildung* festgelegt ist. Der Unterricht ist themenzentriert und besteht aus den zwei Teilbereichen *Gesellschaft* und *Sprache & Kommunikation*. Der allgemeinbildende Unterricht hat dabei „die Förderung der Persönlichkeit und die Bildung zum verantwortungsvollen Mitglied einer demokratisch verfassten Gesellschaft“ zum Ziel (Caduff u. a., 2010, S. 15).

Im Kontext der hier gestellten Fragestellung nach den unterrichtsfachbedingten Glaubwürdigkeitszuschreibungen erscheinen vor allem drei Unterschiede zwischen den beiden Unterrichtsfächern erwähnenswert. *Erstens* ist dies die unterschiedliche formale Abschlussrelevanz. Denn obwohl sich die Abschlussrelevanz in den einzelnen *Verordnungen über die berufliche Grundbildung* leicht unterscheidet, kommt dem Berufskundlichen Unterricht im Vergleich zum Allgemeinbildenden

Unterricht (über die Vorschlagsnote und die Abschlussprüfung) meist das doppelte Gewicht für einen erfolgreichen Ausbildungsabschluss zu. Er ist deshalb formal relevanter für die Bildungskarriere der Lernenden als der allgemeinbildende Unterricht. *Zweitens* muss bei diesem Vergleich auch die Nähe des Stoffinhalts zu den Interessen der Lernenden erwähnt werden. Während sich der berufskundliche Unterricht stark an berufsspezifischen Inhalten orientiert, bezieht sich das Curriculum des allgemeinbildenden Unterricht auf übergreifende und allgemeine Themen aus Politik, Kultur oder Wirtschaft. Wenn man davon ausgeht, dass sich die Lernenden zumindest zu einem grossen Teil aus persönlichem Interesse für ihren Beruf entschieden haben, liegt es auf der Hand, dass sie sich auch stärker für die Themen ihrer (Berufs-)Wahl interessieren. Der *dritte* Unterschied bezieht sich nicht auf das Fach, sondern auf den persönlichen Hintergrund der Lehrpersonen. Sowohl die Lehrpersonen des berufskundlichen Unterrichts, als auch die des allgemeinbildenden Unterrichts verfügen zwar über eine relativ formale Ausbildung zur Berufsfachschullehrperson, die 60 ECTS-Punkte umfasst und die meist berufsbegleitend absolviert wird. Während sich aber der Lehrkörper des berufskundlichen Unterrichts grösstenteils aus Personen zusammensetzt, die über die berufliche Grund- und Weiterbildung sozialisiert wurden und meist noch eine Tätigkeit in ihrem Beruf ausüben, finden sich im Lehrkörper des allgemeinbildenden Unterricht tendenziell eher Personen mit einem universitären, sozialwissenschaftlichen oder pädagogischen Hintergrund. Lehrpersonen des berufskundlichen Unterrichts sind der sozialen Lebenswelt der Lernenden also wesentlich näher als Lehrpersonen des allgemeinbildenden Unterrichts.

Zusammenfassend ist der berufskundliche Unterricht für Berufslernende also formal relevanter und könnte aus Sicht der Lernenden als inhaltlich interessanter erscheinen als der allgemeinbildende Unterricht. Hinzu kommt, dass die soziale Distanz der Lehrperson des berufskundlichen Unterrichts zu den Lernenden wohl kleiner ausfällt. Dies könnte sich durchaus positiv auf die Glaubwürdigkeit der Lehrperson aus Sicht

der Lernenden auswirken und einen Unterschied der Glaubwürdigkeit der Lehrpersonen zwischen den beiden Unterrichtsfächern erklären.

3.3.2 Datengenerierung und Stichprobe

Bei den befragten Personen handelt es sich ausschliesslich um Lernende der dualen beruflichen Grundbildung, die ihre schulische Ausbildung im Bildungszentrum IDM Thun absolvieren, einer kantonalen Berufsfachschule mit Aus- und Weiterbildungen in industriell-gewerblichen und in Dienstleistungs-Berufen mit rund 240 Mitarbeitenden und über 3100 Lernenden. Die Grösse der nicht repräsentativen Gelegenheitsstichprobe beträgt 629 Lernende aus insgesamt 41 Klassen aller Lehrjahre (je nach Beruf 1. bis 3. respektive 1. bis 4. Lehrjahr). Die anonyme Befragung wird im Herbstquartal 2014 während des Allgemeinbildenden Unterrichts mit Hilfe der Umfragesoftware *unipark* elektronisch durchgeführt. Die Befragung wird von der Lehrperson des Allgemeinbildenden Unterrichts begleitet, wobei sie sich an vorgängig abgegebenen Vorgaben orientiert (siehe Befragungseinführung im Anhang 4). Die durchschnittliche Befragungsdauer beträgt 16,6 Minuten. Folgende Berufe EFZ (Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis) sind vertreten:

- Anlagen- und Apparatebauer/in EFZ (Total 25 Lernende)
(2 Lernende im 4. Lehrjahr, 23 Lernende im 2. Lehrjahr)
- Automobil-Fachmann/-frau EFZ (Total 56 Lernende)
(13 + 15 Lernende im 3. Lehrjahr, 12 + 16 Lernende im 2. Lehrjahr)
- Automobil-Mechatroniker/in EFZ (Total 49 Lernende)
(14 Lernende im 4. Lehrjahr, 20 + 15 Lernende im 2. Lehrjahr)
- Coiffeur/-euse EFZ (Total 49 Lernende)
(14 Lernende im 3. Lehrjahr, 20 + 15 Lernende im 1. Lehrjahr)
- Fachmann/-frau Betriebsunterhalt EFZ (Total 37 Lernende)
(17 Lernende im 2. Lehrjahr, 20 Lernende im 1. Lehrjahr)
- Baumaschinenmechaniker/in EFZ (Total 52 Lernende)
(20 Lernende im 4. Lehrjahr, 16 Lernende im 3. Lehrjahr, 16 Lernende im 3. Lehrjahr)

- Landmaschinenmechaniker/in EFZ (Total 87 Lernende)
(12 Lernende im 4. Lehrjahr, 13 Lernende im 3. Lehrjahr, 20 Lernende im 2. Lehrjahr, 19 + 23 im 1. Lehrjahr)
- Maler/in EFZ (Total 57 Lernende)
(14 + 13 Lernende im 3. Lehrjahr, 13 + 17 im 2. Lehrjahr)
- Metallbauer/in EFZ (Total 43 Lernende)
(15 Lernende im 2. Lehrjahr, 16 + 12 im 1. Lehrjahr)
- Polymechaniker/in EFZ (Total 38 Lernende)
(11 Lernende im 3. Lehrjahr, 27 im 2. Lehrjahr)
- Sanitärinstallateur/in EFZ (Total 58 Lernende)
(14 + 17 Lernende im 3. Lehrjahr, 14 + 13 Lernende im 1. Lehrjahr)
- Zeichner/in EFZ – Architektur (Total 59 Lernende)
(8 + 12 Lernende im 4. Lehrjahr, 6 + 14 Lernende im 3. Lehrjahr, 1 + 18 Lernende im 2. Lehrjahr)
- Zeichner/in EFZ – Ingenieurbau (Total 22 Lernende)
(14 Lernende im 4. Lehrjahr, 8 Lernende im 3. Lehrjahr)

Die Lernenden werden zusätzlich hinsichtlich des Lehrjahres, Niveaus in der Sekundarstufe 1, Alters, Übertrittsverlaufs Sek1/2 und Klassenwechsels während der Berufslehre befragt (vgl. Abbildung 6).

Abbildung 6: Äussere Merkmale der befragten Lernenden

<i>Lehrjahr</i>		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>fehlend</i>
		150	248	146	84	2
<i>Niveau Sek1</i>		<i>KK</i>	<i>Real</i>	<i>Sek</i>	<i>SpezSek</i>	<i>fehlend</i>
		4	334	261	21	8
<i>Alter</i>	<i>≤16</i>	17	18	19	≥20	<i>fehlend</i>
	168	197	143	74	46	2
<i>Direkter Übertritt Sek1/2</i>				<i>Ja</i>	<i>Nein</i>	<i>fehlend</i>
				441	185	4
<i>Klassenwechsel</i>				<i>Ja</i>	<i>Nein</i>	<i>fehlend</i>

Lehrjahr: Die Berufslehre EFZ dauert drei oder vier Jahre; *Niveau Sek1*: Im Kanton Bern gliedert sich das Schulsystem auf der Sekundarstufe wie folgt (Aufzählung nach steigendem Niveau): Kleinklasse (KK), Realschule (Real), Sekundarschule (Sek), spezielle Sekundarklassen (SpezSek). Dabei gibt es verschiedene Modelle, in welchen die Niveaus fächerspezifisch durchmischt werden. In der Befragung wird nach dem Niveau gefragt, in

dem die Lernenden ihre Sek1-Schulzeit hauptsächlich absolvierten; *Übertritt Sek1/2*: direkter oder indirekter (Brückenangebot, Praktikum etc.) Übertritt. *Klassenwechsel*: Klassenwechsel während der Berufslehre (durch Wechsel innerhalb eines bestehenden Lehrverhältnisses oder durch Lehrabbruch).

Weitere Daten zur Verteilung der befragten Lernenden befindet sich im Anhang 2. Damit der Fragebogen möglichst kurz gehalten werden konnte, wurde jedoch auf eine vertiefte Befragung sozioökonomischer Daten verzichtet. Der gesamte Fragebogen befindet sich im Anhang 1, darin werden sämtliche Fragen sowohl für den ABU als auch für den BKU erfasst. Die Auswertung der Daten erfolgt mit der Software *SPSS Statistics Version 21* und *Mplus Version 7.2*.

3.3.3 Instrumente

Zur Messung der Glaubwürdigkeit der Lehrpersonen aus der Sicht der Lernenden wird das Instrument von McCroskey und Teven (McCroskey & Teven, 1999) verwendet und aus dem Amerikanischen ins Deutsche übersetzt (vgl. Tabelle 7). Es umfasst 18 bipolare Items, von denen sich je sechs Items auf die Dimensionen *kognitive & fachliche Fähigkeiten* (competence), *Vertrauenswürdigkeit* (trustworthiness) und *Fürsorge* (goodwill) beziehen. Dabei werden, wie im amerikanischen Original, pro Dimension je drei Items positiv (je höher der Skalenwert desto positiver die Zuschreibung) und drei Items negativ gepolt (je höher der Skalenwert desto negativer die Zuschreibung). Bei der Übersetzung der Items wird darauf geachtet, dass der Wortlaut sich möglichst am Original orientiert. Das übersetzte Instrument wird bei einer Vorstudie auf die Verständlichkeit der Items getestet. Zwei Gruppendiskussionen mit zwei Klassen (Maler und Malerinnen im dritten Lehrjahr) ergeben, dass einige englische Adjektive bei enger Übersetzung für die Jugendlichen nicht verständlich sind. In diesen Fällen werden die Adjektive entweder ganz ersetzt (bspw. *ethisch* mit *verhält sich anständig*) und/oder mit Lesehilfen versehen (bspw. *kompetent* mit *kompetent (weiss/kann viel)*). Eine weitere Schwierigkeit bei der

Übersetzung des Originalinstruments ins Deutsche liegt darin, dass einige Items relativ drastisch formuliert sind. Auch diese werden ersetzt – durch ähnliche, weniger drastische Adjektive (bspw. *bright* vs. *stupid* mit *aufgeweckt* vs. *nicht aufgeweckt*). Bemerkung: Trotz solcher Abschwächungen gibt es während der Befragung eine Rückmeldung einer verärgerten Lehrperson, die sich an den Formulierungen der Fragen stört.

Tabelle 7: Instrument zur Messung der Glaubwürdigkeit der Lehrperson (eigene Übersetzung basierend auf McCroskey & Teven, 1999)

kognitive & fachliche Eigenschaften												
K1	ist schlecht ausgebildet	1	2	3	4	5	6	7	ist gut ausgebildet			
K2	ist nicht fachkundig (kennt sich im Fach nicht aus)	1	2	3	4	5	6	7	ist fachkundig (kennt sich im Fach aus)			
K3	ist nicht kompetent (weiss/kann nicht viel)	1	2	3	4	5	6	7	ist kompetent (weiss/kann viel)			
K4	ist informiert (auf neuestem Wissenstand)	1	2	3	4	5	6	7	ist nicht informiert (nicht auf neuestem Wissenst.)			
K5	ist aufgeweckt	1	2	3	4	5	6	7	ist nicht aufgeweckt			
K6	ist intelligent	1	2	3	4	5	6	7	ist nicht intelligent			
Vertrauenswürdigkeit												
V1	ist nicht vertrauenswürdig	1	2	3	4	5	6	7	ist vertrauenswürdig			
V2	verhält sich nicht anständig (nicht wie man sollte)	1	2	3	4	5	6	7	verhält sich anständig (wie man sollte)			
V3	ist nicht aufrichtig (sagt oft nicht, was sie denkt)	1	2	3	4	5	6	7	ist aufrichtig (sagt, was sie denkt)			
V4	ist ehrlich	1	2	3	4	5	6	7	ist nicht ehrlich			
V5	ist fair	1	2	3	4	5	6	7	ist unfair			
V6	verhält sich korrekt (wie es sich gehört)	1	2	3	4	5	6	7	verhält sich inkorrekt (nicht wie es sich gehört)			
Fürsorge												
F1	setzt sich nicht ein für mich	1	2	3	4	5	6	7	setzt sich für mich ein			
F2	nimmt keine Rücksicht auf mich	1	2	3	4	5	6	7	nimmt Rücksicht auf mich			
F3	ist mir gegenüber nicht verständnisvoll	1	2	3	4	5	6	7	ist mir gegenüber verständnis- voll			
F4	kümmert sich um mich	1	2	3	4	5	6	7	kümmert sich nicht um mich			
F5	geht auf meine Interessen ein	1	2	3	4	5	6	7	geht nicht auf meine Interessen ein			
F6	beschäftigt sich mit mir	1	2	3	4	5	6	7	beschäftigt sich nicht mit mir			

Die Items werden im Fragebogen gemischt und es wird die von McCroskey vorgeschlagene Reihenfolge der Items gewählt. Im Folgenden wird das Instrument hinsichtlich der statistischen Gütekriterien diskutiert:

Objektivität: Ein psychometrischer Test sollte objektive Resultate ergeben, das heisst die Ergebnisse der Durchführung (Durchführungsobjektivität), die Auswertung (Auswertungsobjektivität) und die Interpretation (Interpretationsobjektivität) sollten nicht variieren, auch wenn unterschiedliche Testleiter den Test durchführen, auswerten oder interpretieren (siehe Bühner, 2011). Hinsichtlich der Durchführungsobjektivität wird den ABU-Lehrpersonen, die die Befragung leiten, eine Befragungseinführung abgegeben (siehe Anhang 4). Darin werden die Lehrpersonen unter anderem darüber informiert, wie sie die Befragung durchführen sollen. Da der elektronische Fragebogen selbsterklärend aufgebaut ist und eine Intervention des Testleiters kaum nötig ist, ist die Durchführung weitgehend unabhängig von der Testperson. Die Auswertungsobjektivität und auch die Interpretationsobjektivität sind gegeben, weil es sich um eine quantitative Befragung handelt deren Ergebnisse, anders als beispielsweise bei der Auswertung von Interviews, automatisch ausgewertet und standardisiert interpretiert werden.

Reliabilität: Unter Reliabilität versteht man den Grad der Messgenauigkeit eines Messwerts. Eine optimale Messgenauigkeit ist beispielsweise dann gegeben, wenn derselbe Test von derselben Testperson auch bei erneuter Durchführung denselben Wert ergibt. Die Reliabilität einer Messung wird auf unterschiedliche Art geschätzt. Analog zu der Ausführung oben kann ein Test beispielsweise zu einem späteren Zeitpunkt in derselben Stichprobe nochmals durchgeführt und die Retest-Korrelation berechnet werden, die für eine hohe Reliabilität möglichst hoch ausfallen sollte. Diese sogenannte *Retest-Methode* ist jedoch aufwendig und es werden deshalb oft andere Alternativen zur Reliabilitätsschätzung verwendet. So wird häufig die interne Konsistenz respektive die Korrelation der Items untereinander berechnet und durch einen *Konsistenzkoeffizienten* angegeben. Besonders weit verbreitet ist dabei das

Cronbach- α . Teven und McCroskey (1997) berichten für das amerikanische Originalmodell eine Reliabilität der drei Dimensionen von $\alpha=0.89$ (kognitive & fachliche Eigenschaften), $\alpha=0.83$ (Vertrauenswürdigkeit) und $\alpha=0.93$ (Fürsorge). In einer weiteren Studie beträgt die Reliabilität $\alpha=0.85$ (kognitive & fachliche Eigenschaften), $\alpha=0.92$ (Vertrauenswürdigkeit) und $\alpha=0.92$ (Fürsorge) (McCroskey & Teven, 1999). Die interne Konsistenz des Modells wird dabei von den Forschern als gut beschrieben.

Validität: Die Validität beschreibt, ob ein Instrument auch tatsächlich misst, was es zu messen beansprucht respektive, ob das Messmodell die Wirklichkeit so abbildet, wie sie empirisch erscheint. Grundsätzlich kann Validität nicht durch numerische Kennwerte ausgedrückt werden, sondern wird aufgrund fachlicher und logischer Überlegungen bestimmt (Bühner, 2011, S. 62). Hinsichtlich des Messinstruments zur Glaubwürdigkeit der Lehrperson wird deshalb vor allem über theoretische Überlegungen die Validität erörtert und unter anderem versucht, glaubwürdigkeitsspezifische Items von allgemein-persönlichkeitsspezifischen Items zu trennen (McCroskey & Young, 1981). Dabei werden vor allem die theoretischen Erkenntnisse der aristotelischen Rhetorik hinzugezogen, auf die sich die dreidimensionale Struktur des Konstrukts bezieht (McCroskey & Young, 1999).

Anders als die *allgemeine Validität* (oft auch als *Konstrukt-* oder *Inhaltsvalidität* bezeichnet (Bühner, 2011, S. 62)) kann die Validität der faktoriellen Dimensionalität (*faktorielle Validität*) auch empirisch über eine konfirmatorische Faktorenanalyse analysiert werden.

„Die sogenannte faktorielle Validität dient zum einen dazu, homogene konstruktnahe Inhaltsbereiche zusammenzufassen, und zum anderen, diese von konstruktfernen Bereichen zu trennen (...). Zudem kann hierzu auch die Prüfung des vor der Testkonstruktion aufgestellten Testmodells mithilfe von konfirmatorischen Faktorenanalysen gezählt werden. Das bedeutet, die festgelegte Zugehörigkeit bestimmter Items zu bestimmten Konstruktbereichen

oder Facetten kann ebenso getestet werden wie die Annahme unkorrelierter Messfehler. Wichtig ist hier, dass eine konfirmatorische Faktorenanalyse durchgeführt wird und keine explorative. Schliesslich wurde die Zugehörigkeit der Items zu einzelnen Facetten oder Faktoren bereits festgelegt und muss nicht mehr ermittelt werden.“ (Bühner, 2011, S. 64).

Die faktorenanalytische Überprüfung der faktoriellen Validität des Messmodells der Glaubwürdigkeit der Lehrperson ist Ziel dieser Studie.

3.3.4 Statistisches Verfahren

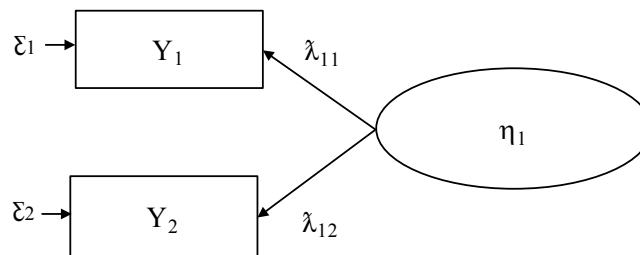
3.3.4.1 Die konfirmatorische Faktorenanalyse

Die methodische Basis zur Bearbeitung der hier gestellten Fragestellung hinsichtlich der Struktur des Messmodells zur Glaubwürdigkeit der Lehrperson stellt die *konfirmatorische Faktorenanalyse*, eine Unterkategorie der Faktorenanalyse, dar. Die Faktorenanalyse ist in den Sozialwissenschaften, seit deren Einführung vor über hundert Jahren, ein äusserst häufig angewandtes multivariates statistisches Verfahren. Deren Ziel ist es, aus einer Vielzahl empirisch beobachteter (manifester) Variablen auf wenige zugrunde liegende (latente) Variablen zu schliessen (Brown, 2015). Das macht Sinn, wenn manifeste Variablen miteinander zusammenhängen und dadurch einen bestimmten Anteil übereinstimmender Informationen enthalten, was bedeutet, dass sie ein gemeinsames latentes Phänomen darstellen.

Die Resultate einer konfirmatorischen Faktorenanalyse können dabei in einem Messmodell zusammengefasst werden. „*Im Messmodell wird gezeigt, wie latente, messfehlerbereinigte Variablen auf der Grundlage eines faktoranalytischen Modells definiert werden können*“ (Eid u. a., 2010, S. 942). Um solche Messmodelle handelt es sich bei den verschiedenen Modellen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson (siehe

oben). Um die Interpretation von Messmodellen zu erläutern, wird hier ein exemplarisches Messmodell dargestellt (vgl. Abbildung 7).

Abbildung 7: Beispiel für ein einfaches Messmodell



Exemplarisches Messmodell: In diesem Messmodell wird die latente Variable η_1 durch die manifesten Variablen Y_1 und Y_2 gemessen. Die Parameter λ_{11} und λ_{12} stellen die jeweiligen Faktorenladungen, die Parameter ε_1 und ε_2 die Residualvariablen dar. Eine Faktorenladung von beispielsweise $\lambda_{11}=0.60$ wird so interpretiert, dass eine Erhöhung des standardisierten Werts der Variablen η_1 um einen Punkt mit der Erhöhung des standardisierten Werts der Variablen Y_1 um 0.60 Punkte einhergeht. Wird die Faktorenladung quadriert, erhält man den Anteil der Varianz von Y_1 , die durch die Variable η_1 erklärt wird. Der aus einer Faktorenladung von beispielsweise 0.60 sich ergebende Wert von 0.36 zeigt, dass 36% der totalen Varianz der Variablen Y_1 aus der gemeinsamen Varianz mit der Variablen η_1 erklärt werden kann. Die übrige Varianz wird durch die Fehlervarianz ε_1 (hier 0.64) angegeben und beträgt in unserem Beispiel demnach 64%.

Wie bereits erwähnt, ist das Ziel der Faktorenanalyse die zahlreichen, beispielsweise in Befragungen erhobenen Variablen in wenigen latenten Variablen zusammenzufassen. Eines der bekanntesten Beispiele ist dabei sicherlich die Entdeckung der Big Five-Persönlichkeitsstruktur, die aus der faktorenanalytischen Bearbeitung von nicht weniger als 18'000 Begriffen resultierte (Asendorpf & Neyer, 2012). Die Datenrespektive Dimensionenreduzierung kann dabei innerhalb der Faktorenanalyse auf

zwei Arten erreicht werden: Über die *explorative (oder klassische) Faktorenanalyse* und über die *konfirmatorische Faktorenanalyse*. Bei der *explorativen Faktorenanalyse* wird die Strukturvereinfachung, basierend auf den Ergebnissen einer faktorenanalytischen Berechnungsmethode, explorativ ermittelt. Die dabei aus den erhobenen Daten resultierenden Faktoren (manifesten Variablen) entstehen rein rechnerisch und werden erst im Nachhinein theoretisch abgeleitet. Die Herangehensweise der *konfirmatorischen Faktorenanalyse*, die erst Ende des 20. Jahrhunderts aufkommt, ist gerade umgekehrt. Zuerst wird ein theoretisch oder durch vorgängige Studien elaboriertes Modell vorgeschlagen, danach wird über faktoranalytische Methoden berechnet, wie gut die zugrundeliegenden Daten zu dem Modellvorschlag passen. Hierzu werden sogenannte *Fit-Indices* berechnet, in denen sich die Qualität der geprüften Modelle respektive deren Passung manifestiert, wobei für jede Gösse gängige Cut-off-Werte existieren. Im Rahmen dieser Studie wird, nebst dem χ^2 , der *comperative fit index CFI* (Bentler, 1990), der *Tucker-Lewis Index TLC* (Tucker & Lewis, 1973) und der *RMSEA-Index* (Nevitt & Hancock, 2000) verwendet.

Bei sämtlichen genannten Fit-Indices werden in der Literatur sogenannte *Cut-off-Werte* als Daumenregeln für einen adäquaten Modellfit vorgeschlagen (Brown, 2015, S. 74-75). Für den *CFI* und *TLI* schlägt Bentler (1990) Werte grösser .90 vor, wobei er später zusammen mit Hu (Hu & Bentler, 1999) hinsichtlich dieser Indices einen etwas restriktiveren Cut-off-Wert definiert (um .95) und darauf hinweist, dass Cut-off-Werte stets in Kombination mit anderen Indices betrachtet werden müssen. „Support for contentions of reasonably good fit between the target model and the observed data (...) is obtained in instances where (...) CFI and TLI values are close to .95 or greater. Hu and Bentler’s (1999) use of the phrase “close to” is not accidental, because the recommended cutoffvalues were found to fluctuate as a function of modeling conditions (...) and whether or not an index was used in combination with other fit indices (Brown, 2006, S. 87). Ein vielbeachteter, aktuellerer Vorschlag zu der Interpretation von CFI- und TLI-Werten stammt von Little (2013). Er empfiehlt für beide Fit-Indices folgende Interpretation. <.85: poor fit, .85-.90 mediocre fit,

.90-.99: acceptable fit, .95-.99: very good fit und >.99: outstanding fit (Little, 2013, S. 115).

Der RMSEA stellt ein Mass für den approximativen Datenfit, wobei Werte um die .06 oder kleiner als Cut-Off-Werte verwendet werden (Brown, 2006, S. 87). Da es sich bei der Analyse nicht bloss um eine Modellvalidierung, sondern auch um einen Vergleich von nicht-verschachtelten Modellen (non-nested models) handelt, werden zusätzlich das Akaike Information Criterion AIC (Akaike, 1987) und das Bayes Information Criterion BIC (Kass & Raftery, 1995) als sogenannte *predictive fit indices* verwendet, die die Komplexität der Modelle „bestrafen“ (komplexe Modelle erreichen häufig einen höheren Fit als einfache Modelle). Bei diesen Indices erreichen die optimalsten *und* sparsamsten Modelle die tiefsten Werte.

Wie bereits beschrieben, kommt die konfirmatorische Faktorenanalyse vor allem dann zur Anwendung, wenn bereits eine hinreichende Evidenz und/oder Theorie hinsichtlich einer Forschungsfrage vorliegt und wird folglich bei Konstruktvalidierungen der explorativen Faktorenanalyse vorgezogen (bspw. Bühner, 2011; S.64; Brown, 2015, S. 43). Einerseits besteht durch ihr theoriebasierendes Vorgehen weniger die Gefahr einer, in der Faktorenanalyse oft beklagten, theoriefremden Forschung, die zu stark auf rechnerische Ergebnisse und zu wenig auf theoretischen und logischen Ergebnissen fusst (bspw. McCroskey & Teven, 1991). Andererseits sind die Berechnungen der konfirmatorischen Faktorenanalyse auch wesentlich genauer als bei anderen Methoden, da in den Berechnungen auch latente Variablen miteinbezogen werden können. „Der wichtigste Vorteil (...) besteht darin, dass durch die Verwendung latenter Variablen Messfehler in der Analyse explizit berücksichtigt werden. Dadurch lassen sich die Zusammenhänge (...) korrekter schätzen als beispielsweise in Korrelations-, Regressions- oder Pfadanalysen, die ausschliesslich auf der Betrachtung beobachtbarer (fehlerbehafteter) Variablen beruhen“ (Geiser, 2011, S. 42).

Aus oben genannten Gründen wird im Kontext der hier angestrebten Überprüfung der Dimensionalität der Glaubwürdigkeitsattribution die konfirmatorische Faktorenanalyse gewählt. Dabei können unter anderem die Ergebnisse der bisherigen Studien zur Struktur der Glaubwürdigkeit der Lehrperson, die auf aufwendigen aber rein explorativen Faktorenanalysen basieren, konfirmatorisch überprüft werden.

3.3.4.2 Umgang mit Effekten der Itempolung

Die gleichzeitige Verwendung negativ und positiv gepolter Items, wie sie im Messinstrument der Glaubwürdigkeit der Lehrperson erscheint, wird im Kontext erziehungswissenschaftlicher und psychologischer Datenerhebungen einerseits zur Reduktion von Antworttendenzen empfohlen, andererseits wirken gegenteilige Pole als *speed bumps*, um die Probanden daran zu hindern, in ein automatisiertes Antwortverhalten zu fallen. Bei der Verwendung unterschiedlich gepolter Items zeigt sich aber häufig ein weitgehend exklusiver Faktor, der durch die negativen respektive positiven Items gebildet wird.

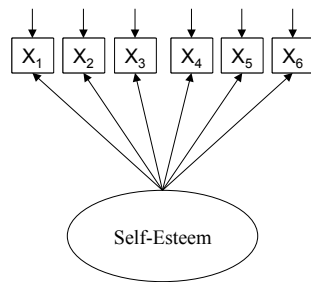
Hinweise zum methodischen Umgang mit diesem Phänomen im Rahmen der Strukturgleichungsmodellierung gibt beispielsweise die Studie von Horan u. a. (Horan u. a., 2003). Die Forscher führen systematische Untersuchungen von möglichen Effekten der Itempolung in Rosenbergs „Self-Esteem Scale“ (Rosenberg, 1965) durch. Basierend auf früheren Ergebnissen (Carmines & Zeller, 1979; Marsh, 1996; Tomas & Oliver, 1999) spezifizieren Horan u. a. verschiedene Modelle, um sie daraufhin hinsichtlich ihrer Passung auf die Daten systematisch zu überprüfen. Im Folgenden soll auf die Studie von Horan u. a. eingegangen werden.

Die Modelle, die Horan u. a. für die Untersuchung der Itempolungseffekte bei Rosenbergs Self-Esteem Skala getestet haben, finden sich in untenstehender Abbildung (vgl. Abbildung 8): Modell 1 besteht aus einem Globalfaktor und geht nicht von einem Itempolungseffekt aus. Es folgen zwei Modelle mit einem latenten

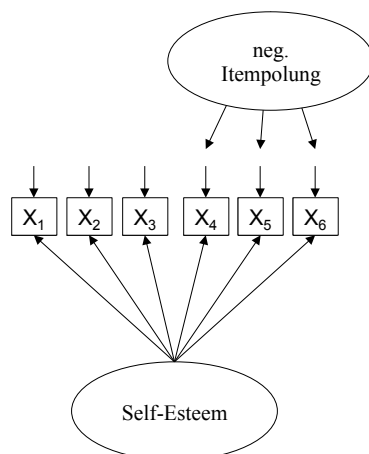
(Methoden-)Faktor für die negativen respektive für die positiven Items (Modell 2.1 respektive Modell 2.2). Die beiden letzten Modelle nehmen auch einen Itempolungseffekt an und werden diesem durch die Korrelation der negativ respektive positiv gepolten Items gerecht (Modell 3.1 respektive 3.2). Horan u. a. haben zusätzlich zu den aufgeführten Modellen noch ein weiteres Modell mit zwei separaten, auf das Item-Wording bezogenen Faktoren geprüft. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass sich dieses Modell für den Umgang mit Itempolungseffekten nicht eignete und soll deshalb hier nicht ausgeführt werden.

Abbildung 8: Modelle zur Berücksichtigung der Itempolungseffekte bei Rosenbergs Self-Esteem Skala (basierend auf Horan u. a., 2003)

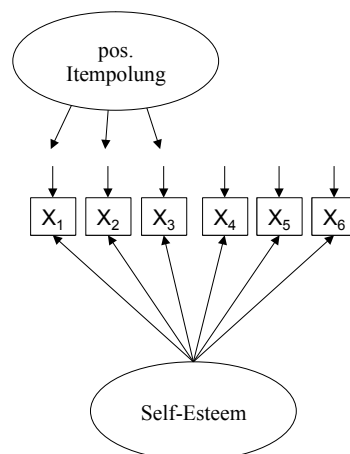
Modell 1



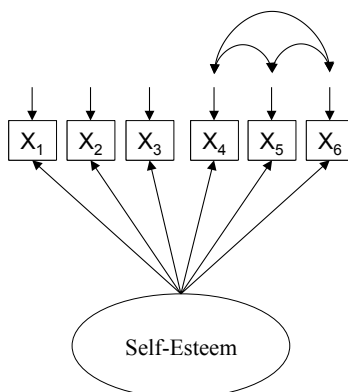
Modell 2.1



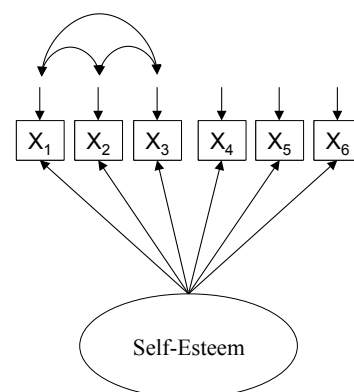
Modell 2.2



Modell 3.1



Modell 3.2



X_{1-3} : positiv gepolte Items; X_{4-6} : negativ gepolte Items

Die Studie von Horan u. a. (2003) zeigt auf, dass die Modelle, die Itempolungseffekte berücksichtigen (Modelle 2 und 3) die besten Werte in der Statistik der Modellgüte aufweisen. Dabei passen die Modelle 2.1 und 3.1 am besten zu den zugrundeliegenden Daten, was darauf hinweist, dass sich Itempolungseffekte durch einen latenten (Methoden-)Faktor für die negativ gepolten Items, oder aber durch die Korrelation der Residuen derselben, optimal analysieren lassen. Die Wahl des Modells sollte sich gemäss Horan u. a. nach dem Forschungsinteresse richten.

Da der Forschungsfokus dieser Studie nicht auf einer vertieften Analyse des Methodeneffekts liegt, werden im folgenden wie im Modell 3.1 die Residuen der negativ gepolten Items korreliert. Für die konfirmatorische Faktorenanalyse meiner Analyse werden die drei im Kapitel 3.2.1 hergeleiteten Modelle folglich zusätzlich mit den korrelierten Residuen der negativ gepolten Items moduliert (vgl. Abbildung 9 bis Abbildung 11).

Abbildung 9: Dreidimensionales Strukturmodell der Glaubwürdigkeit der Lehrperson mit teilweise korrelierten Residuen (Modell 1.2)

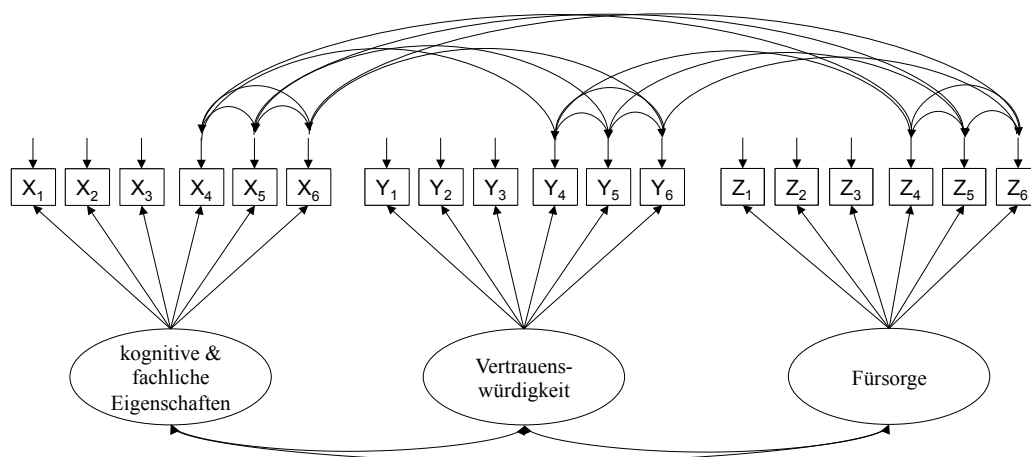


Abbildung 10: Zweidimensionales Strukturmodell der Glaubwürdigkeit der Lehrperson mit teilweise korrelierten Residuen (Modell 2.2)

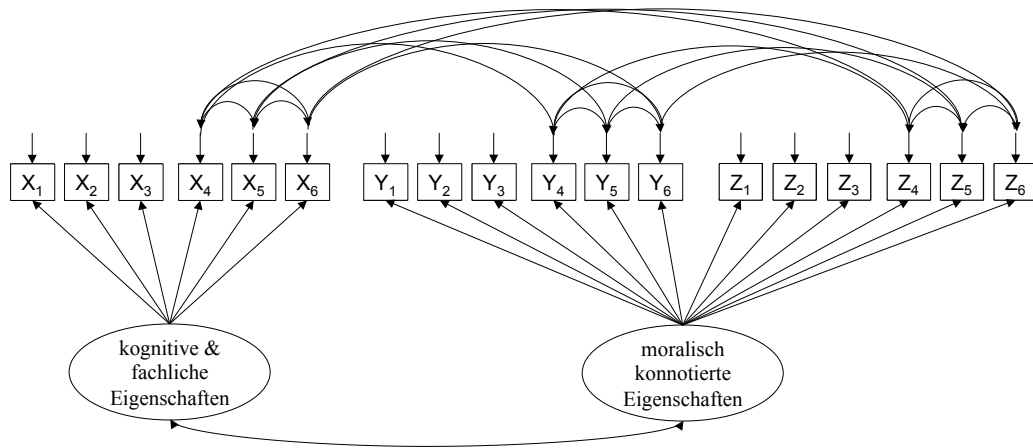
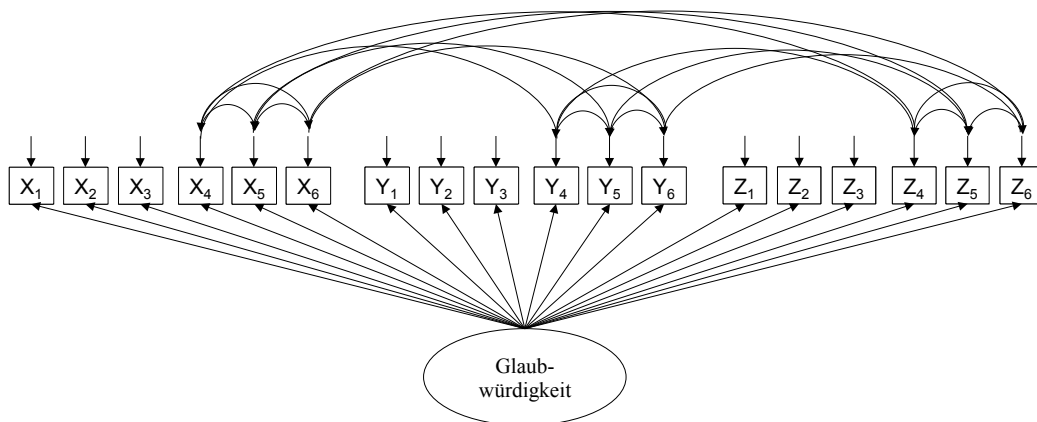


Abbildung 11: Eindimensionales Strukturmodell der Glaubwürdigkeit der Lehrperson mit teilweise korrelierten Residuen (Modell 3.2)



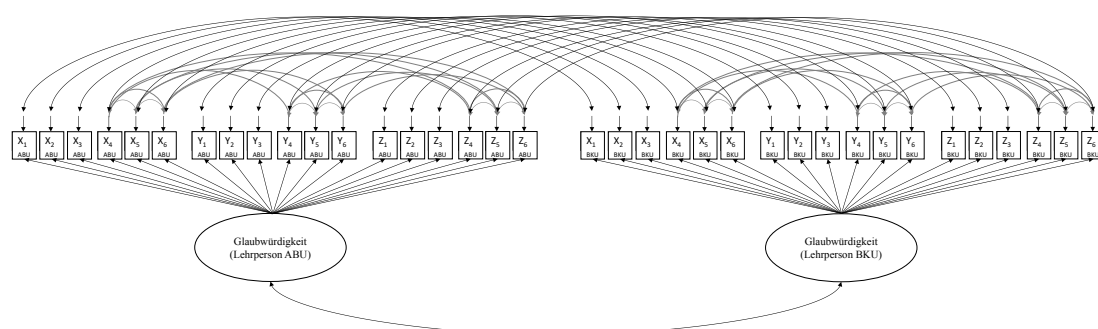
Nebst der faktoriellen Struktur der Glaubwürdigkeit der Lehrperson wird in dieser Studie auch der Unterschied des Ausmasses der Glaubwürdigkeit zwischen Lehrpersonen verschiedener Unterrichtsfächer untersucht. Hierzu ist es aus noch auszuführenden Gründen unumgänglich, eine sogenannte Messinvarianzanalyse vorzunehmen. Nebst dem Vorgehen der Analyse des Mittelwertvergleichs bei

latenten Variablen wird im nächsten Kapitel auf die Messinvarianzanalyse eingegangen.

3.3.4.3 Mittelwertvergleich und Messinvarianzanalyse

Im Kontext dieser Studie wird der Mittelwertunterschied bei der latenten Variablen der *Glaubwürdigkeit der Lehrperson* im Kontext zweier verschiedener Unterrichtsfächer (ABU und BKU) in einer verbundenen Stichprobe vorgenommen. Grundlage für die Analyse des Mittelwertunterschieds ist ein durch eine vorgängige Messinvarianzanalyse angepasstes Gesamtmodell (siehe weiter unten in diesem Kapitel). Dieses Modell basiert auf einem sogenannten *Basismodell*, das die beiden Variablen der *Glaubwürdigkeit der Lehrperson BKU* und der *Glaubwürdigkeit der Lehrperson ABU* verbindet (vgl. Abbildung 12). Es werden dabei die Mittelwerte zunächst frei geschätzt und danach gleichgesetzt. Ein Mittelwertunterschied liegt dann vor, wenn sich das Modell nach der Gleichsetzung des Mittelwerts signifikant verschlechtert.

Abbildung 12: Baseline-Modell (Glaubwürdigkeit) mit korrelierten latenten Faktoren und autokorrelierten Fehlervariablen als Grundlage zur Messinvarianzüberprüfung und Überprüfung von Mittelwertunterschieden.



Im Kontext der hier gemachten Untersuchung werden die Glaubwürdigkeitskonstrukte bei denselben Lernenden hinsichtlich der Lehrperson des Allgemeinbildenden Unterrichts und der Lehrperson des Berufskundlichen Unterrichts verglichen.

Nebst dem so berechneten Mittelwertunterschied und dessen statistischer Signifikanz wird oft zusätzlich ein Effekt berechnet, der auf die *praktische Signifikanz* des Unterschieds verweist, dessen Wert unabhängig von der Stichprobengrösse ausfällt. Als Effektmass eines Mittelwertunterschieds zwischen zwei latenten Variablen wird oft Cohens d berechnet (Cohen, 1988), wobei die Differenz der Mittelwerte durch die ‚gepoolte‘ (verbundene) Standardabweichung dividiert wird (Rosnow & Rosenthal, 1996). Die Art und Weise des Poolings bei verbundenen Stichproben wird kontrovers diskutiert. Dunlop u. a. schlagen vor, die Standardabweichungen arithmetisch zu verbinden (Dunlop u. a., 1996). Mit dem so berechneten Wert (Cohens d) von 0.00 bis 0.10 wird von keinem Effekt ausgegangen. Bei einem Wert von 0.10 bis 0.30 wird von einem kleinen, 0.03 bis 0.50 von einem mittleren Effekt gesprochen. Ein Effekt von 0.5 wird als gross bezeichnet (Cohen, 1988).

Um Modelle und deren Parameter (bspw. Faktorladungen und Mittelwerte der latenten Variablen) zu vergleichen, ist ein Mindestgrad an Messinvarianz erforderlich. Wenn nämlich die Konstrukte zwischen den zu vergleichenden Gruppen nicht (möglichst) identisch sind, d.h. wenn sich die Parameter nicht nur zufällig, sondern systematisch unterscheiden, können die unterschiedlichen Struktureffekte nicht inhaltlich interpretiert werden – man würde Äpfel mit Birnen vergleichen. Vor einem Vergleich muss deshalb die Stufe der Messinvarianz ermittelt werden. Die Stufen der Messinvarianz werden dabei oft – in der Reihenfolge zunehmender Restriktion – wie folgt unterschieden (siehe Geiser, 2010; Widaman & Reise, 1997):

- *Konfigurale Invarianz*: Diese kommt zustande, wenn eine gleiche faktorielle Grundstruktur vorliegt. Sie ist die Grundbedingung eines Vergleichs.
- *Metrische Invarianz*: Sie ist gegeben, wenn zusätzlich zur gleichen faktoriellen Grundstruktur sich die Faktorladungen nur zufällig und nicht systematisch unterscheiden. Wenn dies nur bei der Mehrzahl der Ladungen zutrifft, wird auch von einer partiellen metrischen Invarianz gesprochen (Brown, 2006). Die (parti-

elle) metrische Invarianz ist die Voraussetzung zum Vergleich von Zusammenhängen (Regressionen).

- *Skalare Invarianz*: Diese basiert, nebst einer identischen faktoriellen Grundstruktur und identischen Faktorladungen, auf (zumindest partiell) identischen Intercepts der Faktoren (Intercept = Erwartungswert, wenn alle Faktoren einen Wert von Null aufweisen). Sollen die Mittelwerte verglichen werden, muss zumindest eine partielle skalare Invarianz vorliegen.
- Es existieren noch weitere striktere Invarianzbedingungen, auf die hier jedoch nicht eingegangen wird (siehe bspw. Brown, 2006; Geiser, 2010).

Zur Überprüfung der Messinvarianz schlägt Brown (2006) folgenden Step-Up-Ansatz vor (Überprüfung der Modelle in der Reihenfolge zunehmender Restriktion): (A) Einzelne Prüfung der Modelle, (B) multipler Vergleich der Messmodelle (Baseline-Modell), (C) Überprüfung metrischer Invarianz und (D) Prüfung skalarer Invarianz. Dieser Ansatz erlaubt es, die Quellen allfälliger Invarianzen besser zu lokalisieren. „It might appear that it would be more efficient to move straight from the congeneric to the most restrictive solution. [...] Thus, it is usually better to employ an incremental strategy that will allow one to more readily detect the sources of noninvariance if significant degradations in model fit are encountered, because the restrictions are placed on a single set of parameters at a time rather than at once“ (Brown, 2006, S. 252). Zur Überprüfung der Messäquivalenz werden dieselben statistischen Messverfahren der Modellgüte verwendet wie bei der konfirmatorischen Faktorenanalyse. Dabei wird meist auf χ^2 -Differenztests zurückgegriffen, mit welchen sich die Änderungen an Modellen, die die gleiche Struktur aufweisen (verschachtelte Modelle), mithilfe des χ^2 -Wertes und der Freiheitsgrade in standardisierter Weise quantifizieren und beurteilen lassen.

3.4 Ergebnisse

3.4.1 Dimensionalität der Glaubwürdigkeit der Lehrperson aus Sicht der Lernenden

Bei der Betrachtung der Mittelwerte, Standardabweichungen (vgl. Tabelle 8) und Itemkorrelationen (vgl. Tabelle 9) zeigen sich drei wesentliche Sachverhalte.

Erstens manifestiert sich bereits bei der Betrachtung der Mittelwerte und der Verteilung, dass viele Items eine stark negative Schiefe aufwiesen, die sich nur knapp in den von Kline (2011, S. 63) vorgeschlagenen Richtwerten einer unproblematischen Verteilung bewegen. So wird für die Berechnung der Modelle in der Faktorenanalyse nicht das verbreitete *Maximum-Likelihood Messverfahren*, sondern vorsichtshalber das *robuste Maximum-Likelihood Messverfahren* verwendet. „*If non-normality is extreme [...], then ML will produce incorrect parameter estimates*“ (Brown, 2006, S. 75). „*Research has shown that robust ML [MLM] is a very well-behaved estimator across different levels of non-normality [...], modeling complexity, and sample size*“ (Brown, 2006, S. 379).

Zweitens zeigen die auf die einzelnen Lehrpersonen bezogenen, ausnahmsweise relativ hohen Mittelwerte der Glaubwürdigkeitsitems (bei keiner Lehrperson erreicht ein Item einen tieferen Mittelwert als 4.0), dass sich in der Stichprobe keine Lehrpersonen befinden, die grundsätzlich als wenig glaubwürdig betrachtet werden.

Tabelle 8: Mittelwerte und Standardabweichungen der Glaubwürdigkeitsitems (ABU & BKU)

Item	ABU		BKU	
	MW	SD	MW	SD
K1	6.017	1.407	6.076	1.337
K2	5.973	1.477	6.175	1.499
K3	5.859	1.503	5.935	1.488
K4 ⁿ	5.775	1.648	5.678	1.671
K5 ⁿ	5.621	1.652	5.619	1.609
K6 ⁿ	5.714	1.669	5.846	1.547
V1	5.594	1.708	5.597	1.745
V2	5.821	1.521	5.917	1.528
V3	5.786	1.568	5.738	1.502
V4 ⁿ	5.619	1.806	5.570	1.922
V5 ⁿ	5.510	1.695	5.660	1.675
V6 ⁿ	5.681	1.641	5.657	1.585
F1	5.362	1.588	5.278	1.572
F2	5.605	1.482	5.619	1.419
F3	5.484	1.619	5.448	1.550
F4 ⁿ	4.949	1.947	4.852	1.956
F5 ⁿ	5.384	1.653	5.244	1.751
F6 ⁿ	5.102	1.692	5.057	1.666

K1-6 Items der fachlichen Eigenschaften; V1-6 Items der Vertrauenswürdigkeit; F1-6 Items der Fürsorge; ⁿDie negativgepolten Items wurden umgepolt; Skalierung 1-7 (7: positive Attribution); für sämtliche Lehrpersonen ergeben sich bei allen Items Mittelwerte grösser 4.

Drittens manifestiert sich eine höhere Korrelation bei den negativ formulierten Items *zwischen* den latenten Faktoren (kognitive & fachliche Eigenschaften, Vertrauenswürdigkeit und Fürsorge), als bei den negativen und positiven Items, wo sich die Korrelation *innerhalb* der latenten Faktoren abzeichnet. Dies ist sowohl für die Items zur ABU-Lehrperson, deren Korrelationsmatrix unten dargestellt ist (vgl. Tabelle 9) wie auch für die zur BKU-Lehrperson der Fall, was auf den oben besprochenen *Itempolungseffekt* hinweisen könnte.

Tabelle 9: Korrelationen der Glaubwürdigkeitsitems (nur ABU)

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	V1	V2	V3	V4	V5	V6	F1	F2	F3	F4	F5
K1	1																
K2	.62	1															
K3	.59	.66	1														
K4	.56	.58	.57	1													
K5	.51	.52	.69	.68	1												
K6	.60	.53	.60	.71	.73	1											
V1	.52	.53	.53	.49	.49	.52	1										
V2	.59	.58	.67	.50	.55	.57	.57	1									
V3	.52	.64	.67	.51	.55	.54	.54	.56	1								
V4	.43	.48	.49	.61	.57	.56	.42	.44	.48	1							
V5	.44	.46	.55	.69	.65	.65	.49	.51	.47	.63	1						
V6	.51	.54	.60	.74	.76	.71	.51	.60	.53	.64	.75	.1					
F1	.44	.48	.45	.36	.37	.40	.41	.51	.48	.31	.34	.42	1				
F2	.59	.65	.71	.54	.61	.58	.59	.71	.67	.51	.56	.68	.55	1			
F3	.52	.53	.56	.46	.50	.52	.48	.62	.61	.41	.46	.56	.54	.67	1		
F4	.32	.32	.39	.44	.47	.45	.35	.37	.35	.56	.41	.47	.25	.41	.36	1	
F5	.48	.50	.53	.62	.61	.60	.48	.59	.48	.72	.64	.69	.41	.61	.52	.52	1
F6	.39	.38	.40	.57	.52	.52	.41	.39	.38	.50	.59	.58	.35	.49	.39	.41	.59

Alle Korrelationen $p < .001$; K1-6 Items der fachlichen Eigenschaften; V1-6 Items der Vertrauenswürdigkeit; F1-6 Items der Fürsorge; Die negativgepolten Items (jeweils 4-6) wurden umgepolnt; kursiv: Korrelationen der positiven mit den negativ gepolten Items innerhalb der Dimensionen; kursiv und fett: Korrelationen der negativ gepolten Items zwischen den Dimensionen

Im Folgenden werden die Resultate der konfirmatorischen Faktorenanalyse anhand der ABU-Daten beschrieben, die Resultate der BKU-Daten werden danach mit diesen verglichen. Die Statistiken der Modellgüte der sechs Modelle (ABU) sind in Tabelle 10 aufgelistet.

Tabelle 10: Statistiken der Messgüte der verschiedenen Glaubwürdigkeitsmodelle (ABU-Lehrperson)

Modell ABU	χ^2	Faktor ^f	df	CFI	TLI	RMSEA	AIC	BIC
Modell 1.1 ^q	760.59 [*]	1.6476	132	0.875	0.855	0.087	36277	36531
Modell 1.2 ^q	162.89 [*]	1.5970	96	0.987	0.979	0.033	35356	35770
Modell 2.1	782.79 [*]	1.6518	134	0.871	0.853	0.088	36313	36558
Modell 2.2	185.55 [*]	1.6058	98	0.983	0.973	0.038	35390	35795
Modell 3.1	804.95 [*]	1.6561	135	0.867	0.849	0.089	36351	36591
Modell 3.2	226.64 [*]	1.6097	99	0.975	0.961	0.045	35455	35855

^{*}p<.05; ^q Unzulässige Parameterschätzung(en); ^f Scaling Correction Factor: Korrekturfaktor für MLM-Schätzmethode (Satorra & Bentler, 2001); *Modell 1.1*: dreidimensionales Modell; *Modell 1.2*: dreidimensionales Modell mit korrelierten negativ gepolten Faktoren; *Modell 2.1*: zweidimensionales Modell; *Modell 2.2*: zweidimensionales Modell mit korrelierten negativ gepolten Faktoren; *Modell 3.1*: eindimensionales Modell; *Modell 3.2*: eindimensionales Modell mit korrelierten negativ gepolten Faktoren

Bei den Modellen 1.1 und 1.2 treten unzulässige Parameterschätzungen auf. Diese werden auch als *Heywood Cases* bezeichnet. Der Grund für Heywood Cases liegt meist in der dogmatischen Ausführung der Schätzverfahren. Heywood Cases können aber auch andere Ursachen haben und sollten jedenfalls nicht einfach durch „kosmetische Massnahmen“ eliminiert werden (Geiser, 2010). Kline vergleicht statistische Schätzverfahren im Rahmen der Strukturgleichungsmodellierung mit religiösen Fanatikern, die derart verbissen an ihre Botschaft glauben (bei Schätzverfahren sind dies die Modellspezifikationen), dass sie sich keinen Deut um Implausibilitäten scheren (Kline, 2011, S. 158). Die Berücksichtigung von Implausibilitäten ist jedoch für Forscher unverzichtbar. Und so müssen in dieser Studie die Modelle 1.1 und 1.2 aufgrund der unzulässigen Parameterschätzungen verworfen werden, auch wenn sie den theoretischen Überlegungen der aristotelischen Rhetorik entsprechen und das Modell 1.2 insgesamt die besten Fit-Werte aufweist. Ursache für die Heywood Cases sind in diesem Fall mit grosser Wahrscheinlichkeit die äusserst hohen Korrelationen unter den latenten Faktoren, die mit Werten von über 0.90 eine

Trennung der Dimensionen problematisch machen, was sich dann in den unzulässigen Parameterschätzungen zeigt (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11: Korrelationen zwischen den latenten Faktoren und Faktorladungen (ABU)

Mod ABU	Korr. F1/F2	Korr. F1/F3	Korr. F2/F3	Faktor- ladungen
1.1	0.991	0.923	0.998	0.56-0.85
1.2	0.976	0.906	0.990	0.47-0.89
2.1	0.962	-	-	0.55-0.86
2.2	0.945	-	-	0.46-0.88
3.1	-	-	-	0.55-0.85
3.2	-	-	-	0.46-0.87

Alle Faktorladungen und Korrelationen $p < .001$; *Modell 1.1 & 1.2*: F1= kognitive & fachliche Eigenschaften, F2=Vertrauenswürdigkeit, F3 Fürsorge; *Modell 2.1 & 2.2*: F1=kognitive & fachliche Eigenschaften, F2= moralische Eigenschaften

Bei den übrigen Modellen ist eine akzeptable Passung nur bei den Modellen gegeben, die Itempolungseffekte berücksichtigen. Alle anderen müssen infolge der oben beschriebenen Cut-Off-Werte verworfen werden. Insgesamt zeigt der systematische Modellvergleich, dass die Daten entweder auf ein zweidimensionales (Modell 2.2) oder auf ein eindimensionales Modell (Modell 3.2) passen. Dieser Schluss kann einerseits anhand der Fit-Werte, andererseits anhand der Ladungen der manifesten Variablen auf die latenten Variablen, die alle signifikant ($p < .001$) von 0 abweichen, gezogen werden. Beim Vergleich der Fit-Werte der passablen Modelle zeigt sich, dass das zweifaktorielle Modell (Modell 2.2) besser zu den Daten passt als das Modell mit einem Globalfaktor (Modell 3.2). Jedoch zeigt sich auch bei Modell 2.2 eine extrem hohe Korrelation zwischen den beiden Faktoren ($r=0.944$, $p < .001$). Nach Backhaus u. a. (Backhaus u. a., 2008) ist die Diskriminanzvalidität zweier latenter Faktoren ab einer Korrelation von $r=0.90$ nicht mehr gegeben. Timothy Brown (2006) empfiehlt bereits bei Modellen mit einer Korrelation der latenten Faktoren von $r=0.80$ eine Optimierung durch ein sparsameres Modell.

Da die faktorielle Interkorrelation beim zweifaktoriellen Modell bezogen auf die Empfehlungen von Backhaus u. a. (2008) und Brown (2006) zu hoch ausfällt, kann keine Diskriminanzvalidität nachgewiesen werden. Die gute Passung des Modells 2.2 muss aus dieser Perspektive als artifizieller Befund und das Globalmodell (Modell 3.2) als viabelstes Modell betrachtet werden. Ein Entscheid, der aus theoretischer kognitionspsychologischer Sicht mit dem Vorliegen vereinfachender Urteilsheuristiken begründet werden kann (siehe Kapitel 3.2.1). Bei den Resultaten zu den auf die BKU-Lehrpersonen bezogenen Daten zeichnet sich ein ähnliches Bild ab (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12: Statistiken der Messgüte der verschiedenen Glaubwürdigkeitsmodelle (BKU-Lehrperson)

Modell BKU	χ^2	Faktor ^f	df	CFI	TLI	RMSEA	AIC	BIC
Modell 1.1	1158.90	1.4237	132	0.748	0.708	0.111	38619	38873
Modell 1.2	169.12	1.3499	96	0.982	0.971	0.035	37270	37683
Modell 2.1	1174.83	1.4290	134	0.745	0.709	0.111	38644	38889
Modell 2.2	215.88	1.3565	98	0.971	0.955	0.044	37330	37735
Modell 3.1	1210.64	1.4359	135	0.737	0.701	0.112	38702	38942
Modell 3.2	313.46	1.3746	99	0.947	0.919	0.059	37466	37866

* $p < .05$; ^f Scaling Correction Factor: Korrekturfaktor für MLM-Schätzmethode (Satorra & Bentler, 2001); *Modell 1.1*: dreidimensionales Modell; *Modell 1.2*: dreidimensionales Modell mit korrelierten negativ gepolten Faktoren; *Modell 2.1*: zweidimensionales Modell; *Modell 2.2*: zweidimensionales Modell mit korrelierten negativ gepolten Faktoren; *Modell 3.1*: eindimensionales Modell; *Modell 3.2*: eindimensionales Modell mit korrelierten negativ gepolten Faktoren

Auch hier passen die Modelle mit korrelierten Residuen der negativ gepolten Faktoren besser auf die zugrundeliegenden Daten als diejenigen ohne Berücksichtigung von Itempolungseffekten, wobei der CFI- und TLI-Wert des Modells 3.2 gemäss Little (2013) knapp keinen sehr guten, sondern bloss einen akzeptablen Wert erreichen (siehe Kapitel 3.3.4.1). Daneben zeigt sich auch hier, dass die mehrdimensionalen Modelle zumindest rechnerisch zu bevorzugen wären. Die durchschnittlich

etwas tiefer ausfallenden Korrelationen zwischen den latenten Faktoren (vgl. Tabelle 13) weisen darauf hin, dass eine mehrdimensionale Struktur prinzipiell nicht ausgeschlossen werden kann. Trotzdem sind die Korrelationen (zumindest partiell) derart hoch, dass auch in der Beurteilung der BKU-Lehrperson ein eindimensionales Glaubwürdigkeitskonstrukt in den Vordergrund der Betrachtung rückt. Es ist anzumerken, dass die Ladungen einzelner Faktoren des Konstrukts, bezogen auf die BKU-Lehrpersonen, teilweise gering ausfallen. Konkret erreichen bei Modell 3.2 drei Items einen Wert von unter .40: Item V4 (.39), Item F4 (.29) und Item F6 (.37) (für den Itemwortlaut siehe Tabelle 7). Sämtliche Ladungen der Indikatoren bleiben jedoch signifikant und eine Modifikation des Modells ist dadurch im Kontext der hier gestellten Fragestellungen nicht angebracht. Wie bei den ABU-Lehrpersonen fallen auch hier die Ladungen bei den Modellen mit korrelierten negativ gepolten Items überall kleiner aus. Offenbar wird durch das Hineinmodellieren der polungsbedingten Gemeinsamkeiten (Korrelationen) die Erklärungskraft der latenten Variable für den Indikator geschwächt.

Tabelle 13: Korrelationen zwischen den latenten Faktoren und Faktorladungen (BKU)

Modelle BKU	Korr. F1/F2	Korr. F1/F3	Korr. F2/F3	Faktor- ladungen
1.1	0.956	0.858	0.964	0.47-0.79
1.2	0.889	0.763	0.906	0.28-0.81
2.1	0.922	-	-	0.48-0.77
2.2	0.850	-	-	0.27-0.81
3.1	-	-	-	0.47-0.77
3.2	-	-	-	0.25-0.77

Modell 1.1: dreidimensionales Modell; *Modell 1.2:* dreidimensionales Modell mit korrelierten negativ gepolten Faktoren; *Modell 2.1:* zweidimensionales Modell; *Modell 2.2:* zweidimensionales Modell mit korrelierten negativ gepolten Faktoren; *Modell 3.1:* eindimensionales Modell; *Modell 3.2:* eindimensionales Modell mit korrelierten negativ gepolten Faktoren; Alle Faktorladungen und Korrelationen $p < .001$; *Modell 1.1 & 1.2:* F1=kognitive & fachliche Eigenschaften, F2=Vertrauenswürdigkeit, F3 Fürsorge; *Modell 2.1 & 2.2:* F1=kognitive & fachliche Eigenschaften, F2=moralische Eigenschaften

3.4.2 Ausprägung der Glaubwürdigkeitszuschreibung in Zusammenhang mit dem Unterrichtsfach

Wie im Kapitel 3.3.4.3. beschrieben, muss die Legitimität eines Mittelwertvergleichs über eine Messinvarianzüberprüfung erfolgen. Folglich werden hier, nebst den Resultaten des Mittelwertvergleichs, zuerst die Resultate der Messinvarianzüberprüfung dargelegt.

Die grundlegendste Form von Messinvarianz stellt die *konfigurale Messinvarianz* dar. Die konfirmatorischen Faktorenanalysen zum Messmodell führen zum Schluss, dass sich ein Globalmodell, trotz gewissen rechnerischen Vorteilen der mehrdimensionalen Strukturen, für die zugrundeliegenden Daten, sowohl bezogen auf die ABU-Lehrperson als auch bezogen auf die BKU-Lehrperson, eignet (siehe Kapitel 3.4.1). Somit kann von einer *konfiguralen Messinvarianz* ausgegangen werden.

Um die weitere Messinvarianz zu überprüfen, wird ein *Baseline*-Modell (Basis) modelliert (siehe Abbildung 11 im Kapitel 3.3.4.3), in welchem die Konstrukte der Glaubwürdigkeit der Lehrperson ABU und der Glaubwürdigkeit der Lehrperson BKU korreliert werden (Korrelation der latenten Faktoren und autokorrelierte Fehlerladungen). Dieses Modell ist die Grundlage zur Beurteilung, ob die folgenden Modelle mit Restriktionen für Modellparameter im multiplen Vergleich zu einer signifikanten Verschlechterung der Modellpassung auf die zugrundeliegenden Daten führt (vgl. Tabelle 14). Der Modell-Fit des Baseline-Modells ist zufriedenstellend (CFI = 0.945; TLI = 0.931; RMSEA = 0.043).

Tabelle 14: Statistische Kennwerte zur Überprüfung der Messinvarianz der Glaubwürdigkeitsmodelle (ABU und BKU)

Modelle	χ^2	Faktor	df	CFI	TLI	RMSEA	$\Delta \chi^2$	Δdf
Basis	1083.4*	1.3324	503	0.945	0.931	0.043		
Modell A	1107.1*	1.3314	520	0.944	0.933	0.042	23.4	17
Modell B	1152.3*	1.3210	537	0.942	0.932	0.043	68.3**	17
Modell B1	1130.2*	1.3233	533	0.943	0.933	0.042	21.5	13
Mittelwert	130.6*	1.3227	534	0.943	0.933	0.042	1318**	1

* $p < .01$; ** $p < .05$; *Basis (Basismodell)*: Die beiden Modelle (ABU-Lehrperson & BKU-Lehrperson) mit (wenn vorhanden) korrelierten Residuen der negativ gepolten Items, autokorrelierten Fehlervariablen und korrelierten latenten Faktoren; *Modell A (metrische Invarianz)*: gleiches Modell wie Basismodell, mit Gleichsetzung aller Faktorladungen; *Modell B (skalare Invarianz)*: gleiches Modell wie Modell A, mit Gleichsetzung aller Intercepts; *Modell B1 (partielle skalare Invarianz)*: gleiches Modell wie Modell B1 (oder B), mit partieller Gleichsetzung der Intercepts; *Mittelwert*: Wie Modell B oder B1) mit gleichgesetzten Mittelwerten der latenten Faktoren; $\Delta \chi^2$: Im Gegensatz zum ML-Schätzverfahren werden für das robuste ML-Schätzverfahren korrigierte χ^2 -Werte verwendet (Satorra & Bentler, 2001).

Bei der Analyse der *metrischen Invarianz* (Modell A) wird untersucht, ob sich bei Gleichsetzung der Ladungen der 18 identisch formulierten Faktoren eine signifikante Verschlechterung des Modells ergibt. Wenn nicht, liegt metrische Invarianz vor. Da in dieser Studie, aufgrund der tendenziell nicht-normal-verteilten Variablen, mit dem robusten Maximum-Likelihood-Verfahren gerechnet wird, bedarf es für den χ^2 -Differenztest der sogenannten Satorra-Bentler-Korrektur (Satorra & Bentler, 2001). Nach Satorra & Bentler führt dabei folgende Berechnung zu einem validen Vergleich der χ^2 -Werte mit robustem Maximum-Likelihood-Verfahren (vgl. Abbildung 13):

Abbildung 13: Formel der Satorra-Bentler-Korrektur (Satorra & Bentler, 2001)

$$(\chi^2_0 \times sc_0 - \chi^2_1 \times sc_1) / ((df_0 \times sc_0 - df_1 \times sc_1) / (df_0 - df_1))$$

df_0 = Freiheitsgrade des Basismodells; df_1 = Freiheitsgrade des restringierten Modells; sc_0 = Korrekturfaktor des Basismodells; sc_1 = Korrekturfaktor des restringierten Modells; $\chi^2_0 = \chi^2$ -Wert des Basismodells; $\chi^2_1 = \chi^2$ -Wert des restringierten Modells

Der Modell-Fit des restringierten Modells verschlechtert sich im Vergleich zum Baseline-Modell nicht signifikant ($df = 520$; CFI = 0.944; TLI = 0.933; RMSEA = 0.042). Daneben weist die χ^2 -Differenz (23.4) einen Wert auf, der bei einem Unterschied der Freiheitsgrade von 17 für eine Signifikanz von $p < .05$ unterhalb des kritischen Werts von 27.6 (Soper, 2014) liegt. Es liegt somit eine metrische Invarianz vor.

In einem weiteren Schritt wird die *skalare Invarianz* überprüft, die die Frage beinhaltet, ob sich die Intercepts der manifesten Faktoren zwischen den Attributionen zu den ABU-Lehrpersonen und derjenigen zu den BKU-Lehrpersonen unterscheiden (Modell B). Hierzu wurden die Intercepts, zusätzlich zu den gleichgesetzten Faktorenladungen, ebenfalls gleichgesetzt. Der Modell-Fit dieses Modells ist weiterhin zufriedenstellend ($df = 537$; CFI = 0.942; TLI = 0.932; RMSEA = 0.043), die χ^2 -Differenz (68.3) liegt jedoch, im Vergleich zum Modell-Fit des vorher berechneten Modells mit gleichgesetzten Faktorladungen, oberhalb des kritischen Werts von 48.0. Dieses Modell muss somit verworfen werden. Es liegt keine vollständige skalare Invarianz vor.

Die Resultate unter Schritt 4 weisen darauf hin, dass mindestens bei einem der Intercepts Unterschiede vorliegen. Um zu überprüfen, ob eine partielle skalare Messinvarianz vorliegt, wurde untersucht, welche Restriktionen zu einer wesentlichen Verschlechterung des Modells (Modell B1) führen. Es wird empfohlen, die problematischen Restriktionen sukzessive fallenzulassen (Christ & Schlüter, 2012), bis keine signifikante Verschlechterung des Modells mehr messbar ist. Durch die Hinweise der Modifikationsindizes (in Mplus) können die problematischsten Items lokalisiert werden. Die sukzessive Aufhebung der Restriktionen von insgesamt vier gleichen Intercepts führt schliesslich zu einer Lösung, die sowohl zufriedenstellende Fit-Werte ($df = 534$; CFI = 0.943; TLI = 0.933; RMSEA = 0.042) wie auch eine χ^2 -Differenz (24.2) aufweist, die unter dem kritischen Wert von 23.7 liegt. Da bei der Restriktion der Faktorladungen und bei 14 der insgesamt 18 Intercepts keine

signifikante Verschlechterung des Modells mehr vorliegt, wird auf eine partielle skalare Varianz geschlossen. Mit dem Vorliegen einer partiellen skalaren Varianz ist somit ein Mittelwertvergleich der latenten Variablen möglich (Christ & Schlüter, 2012, S. 92).

Als letzter Schritt wird untersucht, ob sich die Mittelwerte zwischen der Glaubwürdigkeitseinschätzung der ABU-Lehrperson und der BKU-Lehrperson signifikant unterscheiden. Hierzu wurden im Modell B2 die beiden Mittelwerte der latenten Globalfaktoren gleichgesetzt (Modell-Mittelwert) und geprüft, ob diese Restriktion eine signifikante Verschlechterung des Modells herbeiführt. Dies ist hier der Fall, was dahingehend interpretiert werden kann, dass sich die Mittelwerte statistisch überzufällig unterscheiden.

Tabelle 15: Mittelwerte und Standardabweichungen der Glaubwürdigkeit der ABU- und BKU-Lehrpersonen aus Sicht der Lernenden

Skala	ABU		BKU	
	MW	SD	MW	SD
Glaubwürdigkeit der Lehrperson*	6.02	1.02	6.08	0.77

* Die Mittelwerte unterscheiden sich signifikant

Die Resultate (vgl. Tabelle 15) zeigen sowohl bei den ABU-Lehrpersonen als auch bei den BKU-Lehrpersonen einen relativ hohen Mittelwert des Globalkonstrukts der Glaubwürdigkeit (Skala: 1-7). Obwohl sich die Mittelwerte signifikant unterscheiden, liegen die Werte dennoch derart eng beieinander, dass kaum von einer Differenz gesprochen werden kann. Dies zeigt auch die Berechnung des Effekts des Mittelwertunterschieds. Mit einem Wert von 0.07 kann gemäss Cohen (1988) von keinem Effekt gesprochen werden.

3.5 Diskussion

Dimensionalität der Glaubwürdigkeit der Lehrperson aus Sicht der Lernenden

Forschungsfrage: Welche faktorielle Struktur weist das Messmodell der Glaubwürdigkeit der Lehrperson von McCroskey und Teven (1999) im Kontext des berufsfachschulischen Unterrichts auf?

Insgesamt belegen die Ergebnisse, dass das Messmodell der Glaubwürdigkeit der Lehrperson (McCroskey und Teven, 1999) in der Wahrnehmung der Lernenden im hier untersuchten Kontext keine dreidimensionale Struktur aufweist. Während sich, sowohl bezogen auf die Beurteilung der ABU-Lehrperson, wie auch bezogen auf die BKU-Lehrperson zwar rechnerisch plausible drei- und zweifaktorielle Modelle ergeben, ist – aufgrund der sehr hohen Faktoreninterkorrelation – von keiner (Modell bei ABU), oder einer sehr geringen Diskriminanzvalidität (Modell bei BKU) auszugehen. Betrachtet man die Resultate zur ABU-Lehrkraft und zur BKU-Lehrkraft gemeinsam, zeigt sich bezogen auf die zugrundeliegenden Daten das Globalfaktor-Modell als plausibelstes Modell. Die Ergebnisse von McCroskey und Teven (1999), die auf eine dreidimensionale Struktur der Glaubwürdigkeit der Lehrperson hinweisen, können hier also nicht bestätigt werden. Bei Lernenden im Kontext des schulischen Unterrichts der beruflichen Grundbildung zeichnet sich ein weit weniger differenziertes Bild der Glaubwürdigkeit ihrer Lehrpersonen ab. Allgemein scheint in den Köpfen der Lernenden, wenn es um die Glaubwürdigkeitseinschätzung ihrer Berufsfachschullehrpersonen geht, ein holistisches globales Modell vorzuherrschen, das nicht einmal zwischen einer fachlichen und einer moralisch konnotierten Dimension unterscheidet, was mit einem sogenannten Halo-Effekt erklärt werden könnte. Obwohl auch Resultate anderer Studien die Dreidimensionalität dieses Modells in Frage stellen (siehe bspw. Martin u. a., 1997), muss

dieses Ergebnis mit Vorsicht rezipiert werden. Schliesslich wurde hier nicht das Originalmodell von Teven und McCroskey, sondern eine eigene deutsche Übersetzung analysiert. Die sinngemäss möglichst nahe Übersetzung der Itemwortlaute zeigte sich als problematisch (siehe Kapitel 3.3.3), sodass die Ergebnisse nicht bloss auf inhaltlichen Sachverhalten, sondern auch auf Übersetzungseffekten basieren könnten.

Vergleicht man die Glaubwürdigkeitsstruktur bezogen auf die ABU-Lehrpersonen mit jener bezogen auf die BKU-Lehrpersonen, kommt zum Vorschein, dass sich im Lernendenurteil zu den BKU-Lehrpersonen eine Differenzierung zwischen einer fachlichen und einer moralisch konnotierten Dimension zumindest andeutet. Dies könnte dahingehend interpretiert werden, dass sich der Kontext auf die Differenzierung der Glaubwürdigkeitszuschreibung auswirken könnte. Um konkrete empirische Aussagen zu diesem Zusammenhang machen zu können, müssten weitere Studien mit diesem spezifischen Fokus folgen.

Ausprägung der Glaubwürdigkeitszuschreibung in Zusammenhang mit dem Unterrichtsfach

Forschungsfrage 2: Beurteilen Lernende der beruflichen Grundbildung die Glaubwürdigkeit der Lehrpersonen des Berufskundlichen Unterrichts und der Lehrpersonen des Allgemeinbildenden Unterrichts unterschiedlich?

Da aus der Faktorenanalyse keine eindeutige Differenzierung der Glaubwürdigkeit der Lehrperson in verschiedene Dimensionen resultiert, können im Kontext des Berufsschulunterrichts nur Aussagen zur Ausprägung eines Globalurteils gemacht werden. Es zeigt sich, dass die Berufslernenden die Glaubwürdigkeit ihrer Lehrpersonen sowohl im Allgemeinbildenden als auch im Berufskundlichen Unterricht als sehr hoch einschätzen. Die Lernenden scheinen also überzeugt zu sein, dass ihre Lehrpersonen die Sache, die sie vermitteln, gut (re-) präsentieren. Diese Einschätzung erweist sich als relativ fächerunabhängig. Der Unterschied zwischen der

Glaubwürdigkeit der ABU-Lehrperson und der Glaubwürdigkeit der BKU-Lehrperson ist zwar statistisch signifikant, aber äusserst gering und weist keinen Effekt auf (praktische Signifikanz). Die in anderen Kontexten zum Teil nachgewiesene, durch Fachrichtungen bedingte Unterschiede in der Beurteilung der Lehrpersonen können also für die Glaubwürdigkeitsbeurteilung im berufsschulischen Kontext nicht bestätigt werden. Vielmehr unterstützen die Resultate die aktuell vorherrschende Meinung, dass kein Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsinhalt und der Beurteilung der Lehrperson durch die Lernenden besteht.

Die Resultate sprechen also dafür, dass die Glaubwürdigkeit der Lehrperson, zumindest aus der Sicht der Probanden dieser Studie, durch die formale Position der Lehrperson nicht oder kaum beeinflusst wird. Dies unterstützt die in der zweiten Studie gemachte Annahme, dass sich die Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die unterrichtsbezogenen Überzeugungen auswirkt und nicht umgekehrt.

4. STUDIE II: Wirkungsmechanismen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintention der Lernenden

„Lehrerinnen und Lehrer werden als Stellvertreter einer Sache, einer Gesellschaft und Kultur betrachtet, und ihre Glaubwürdigkeit ist ein konstitutiver Teil des unterrichtlich zu vermittelnden.“

Andreas Dörpinghaus

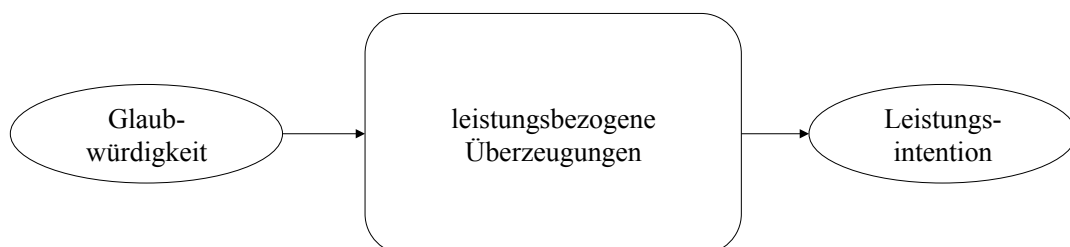
4.1 Einleitung und Fragestellung

Eine beachtliche Zahl von Studien weist auf einen positiven Zusammenhang zwischen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson (aus Sicht der Lernenden) und dem Lernen im Allgemeinen hin (bspw. Beatty & Zahn, 1990; Frymier & Thompson, 1992; Martin, Chesebro, Mottet, 1997; McCroskey & Teven, 1999; Tibbles, Richmond, McCroskey, Weber, 2008, Finn u. a., 2009; Hattie 2014). Beispielsweise Hattie (2014) schreibt der Glaubwürdigkeit der Lehrperson einen grossen Effekt auf den Lernerfolg der Lernenden zu. In seiner populären Studie werden Einflüsse in den Bereichen *Elternhaus, Lernende, Schule, das Curriculum, Lehrperson* und *Unterrichten* über die Daten zahlreicher Meta-Analysen in Bezug auf ihre Effektstärke untersucht und verglichen. Dabei werden die Einflüsse herausgestrichen, deren Effekt einen Wert über dem durchschnittlichen Wert von $d=0.40$ aufweisen. Hinsichtlich der Glaubwürdigkeit der Lehrperson zeigt sich, dass es sich um den effektivsten Einfluss seitens der Lehrperson handelt. Insgesamt stellt die Glaubwürdigkeit der Lehrperson ($d=0.90$) den vierthöchsten von insgesamt hundertfünfzig untersuchten Effekten dar (Hattie, 2014, S. 276). Hattie bezieht sich auf die

Ergebnisse einer Metastudie von Finn (Finn u. a., 2009), in der die Resultate von 51 Studien (N=14'378) zusammengefasst werden. Darin wird unter anderem ein starker spezifischer Einfluss der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintention respektive -motivation der Lernenden beschrieben. Ziel dieser Studie ist es, diesen evidenten Einfluss von der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintention vertiefter zu untersuchen.

Basierend auf der Annahme, dass (Leistungs-)Intentionen massgeblich durch *leistungsbezogene Überzeugungen* bestimmt werden und durch diese zu einem grossen Teil empirisch erklärt und vorausgesagt werden können (Fishbein & Ajzen, 2011), wird davon ausgegangen, dass die Glaubwürdigkeit der Lehrperson indirekt über leistungsbezogene Überzeugungen auf die Leistung(-sintention) der Lernenden wirkt. Dieser Sachverhalt wird hier in einem sogenannten Mediatormodell dargestellt (vgl. Abbildung 14).

Abbildung 14: Der durch leistungsbezogene Überzeugungen vermittelte Einfluss der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintention ihrer Lernenden (Mediatormodell)



Leistungsbezogene Überzeugungen können verschiedene Ausprägungen haben, da dem *Willen etwas zu tun* bekanntlich verschiedene Überzeugungen (Fishbein & Ajzen, 2010), beziehungsweise motivationale Regulationen (Deci & Ryan, 1993) zugrunde liegen. Somit kann der Einfluss der Glaubwürdigkeit der Lehrperson über verschiedene leistungsbezogene Überzeugungen auf die Leistungsintention der

Lernenden vermittelt werden. Die Untersuchung dieser Einflüsse – hier als Wirkungsmechanismen bezeichnet – ist das Ziel dieser Studie.

Forschungsfrage: Wirkungsmechanismen der glaubwürdigen Lehrperson

Wie beeinflusst die (aus Sicht der Lernenden) glaubwürdige Berufsfachschullehrperson die Leistungsintention der Lernenden über deren leistungsbezogene Überzeugungen im berufsfachschulischen Unterricht?

Um die Wirkungsmechanismen empirisch zu untersuchen, ist ein verlässliches Modell erforderlich, das eine bewährte Systematik intentionsrelevanter Überzeugungen bietet. Die einfachste Systematik differenziert dabei intrinsische und extrinsischen motivationale Gründe. Diese Unterscheidung erscheint jedoch als unterkomplex, wenn es darum geht, die Gründe für Verhalten(-sabsicht) zu analysieren (bspw. Deci & Ryan, 1993; Wigfield & Eccles, 2000; Martin Fishbein & Ajzen, 2011). Ein empirisch bewährtes Modell, das eine ausreichend differenzierte Systematik leistungsbezogener Überzeugungen bietet, ist die *Theorie geplanten Verhaltens* (Ajzen, 1991; Ajzen, 1985; Fishbein & Ajzen, 2011). Auf der Grundlage dieses Modells soll hier ein eigenes Mediatormodell modelliert werden, das es erlaubt, einen vertieften Blick auf die empirisch evidente Wirkung der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintention der Lernenden zu gewähren.

Die Resultate der Studie werden in Bezug auf zwei formal und inhaltlich unterschiedliche Unterrichtsfächer im Kontext des schulischen Unterrichts der beruflichen Grundbildung der Schweiz verglichen. Dabei soll untersucht werden, inwiefern der Kontext des Unterrichtsfachs für die Wirkungsmechanismen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintentionen der Lernenden von Bedeutung ist.

4.2 Theorie/Forschungslage

Bei der Glaubwürdigkeit der Person handelt es sich um eine Eigenschaft, die einer Person (oder Quelle) zugeschrieben wird (siehe Kapitel 1). Glaubwürdigen Personen wird zugeschrieben, dass man ihnen hinsichtlich der Sache, die sie vertreten, *vertraut* respektive *glaubt*. Während die Hintergründe, die zu einer Glaubwürdigkeitszuschreibung führen spätestens seit der antiken Rhetorik theoretisch untersucht werden, werden die Wirkungen, die von der Glaubwürdigkeit der Person ausgehen seit der Persuasionsforschung in den 1950er-Jahren untersucht (bspw. Hovland & Weiss, 1951). In den zahlreichen sogenannten Yale-Studien konnten Carl I. Hovland und seine Forscher aufzeigen, dass die Merkmale der Quelle einen Einfluss auf die Einstellungsveränderung von Menschen hat, wobei die Glaubwürdigkeit der Quelle einen zentralen Prädiktor darstellt (bspw. Hovland, Janis, & Kelley, 1953). Basierend auf diesen Erkenntnissen wurde die Forschung zur Wirkung der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Lernenden ab den 1970er-Jahren von McCroskey und seinen Forschern aufgenommen und es existieren heute über 50 Studien zu diesem Thema (Finn u. a.; 2009). Die Studien beschränken sich jedoch ausschliesslich auf den angloamerikanischen Raum und beziehen sich auf Daten, die bei Studierenden der Kommunikationspsychologie erhoben werden.

Im Folgenden wird zuerst ein Überblick über die Resultate der Studien zum Einfluss der glaubwürdigen Lehrperson auf die Leistungsintention respektive -motivation ihrer Lernenden gegeben (Kapitel 4.2.1). Da im berufsschulischen Kontext keine Studien zur Glaubwürdigkeit der Lehrperson vorliegen, wird danach auf die allgemeine Forschung hinsichtlich der Leistungsintention respektive -motivation in der Berufsschule eingegangen (Kapitel 4.2.2). In Kapitel 4.2.3 werden die (erweiterte) Theorie geplanten Verhaltens und die relevanten, auf diese Theorie bezogenen Forschungsergebnisse präsentiert. Diese Theorie stellt die Grundlage für das eigene

Mediatormodell dar, das in Kapitel 4.2.4 vorgestellt wird. Das Kapitel schliesst mit der Beschreibung des Analysegangs und den Herleitungen der Hypothesen.

4.2.1 Studien zum Einfluss der glaubwürdigen Lehrperson auf die Leistungsintention und -motivation ihrer Lernenden

Während eine Vielzahl von Studien zur Wirkung der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Lernenden im Allgemeinen vorliegen (siehe Kapitel 4.1), existieren meines Wissens bloss drei Studien, die sich mit der Motivation von Lernenden im Speziellen beschäftigen (Frymer & Thompson, 1992; Martin u. a., 1997; Tibbles, u.a. 2008; Finn, 2009). Alle weisen dabei auf einen klaren Zusammenhang zwischen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson und der Motivation der Lernenden hin. Dieses Resultat unterstützt auch die Ergebnisse von Teven und McCroskey (1997), die aufzeigen, dass eine hohe Glaubwürdigkeit der Lehrperson Auswirkungen hat auf ein erhöhtes Lernverhalten, das wiederum auf einer erhöhten Leistungsintention basiert (Fishbein & Ajzen, 2010). Im Folgenden wird auf die relevanten Studien eingegangen.

Frymer und Thompson (1992) untersuchen den Zusammenhang spezifischen Kommunikationsverhaltens mit der Glaubwürdigkeit der Lehrperson und weisen in diesem Kontext nach, dass Lernende, die über eine höhere Glaubwürdigkeit der Lehrperson berichten, auch über eine höhere Motivation verfügen. Die Glaubwürdigkeit der Lehrperson wird dabei bei einer Gruppe von 250 Studierenden der Kommunikationspsychologie mit den (auch hier verwendeten) Items von McCroskey und Teven (1999) gemessen, wobei sich die Studie auf die beiden Dimensionen *competence* und *trustworthiness* beschränkt. Die Motivation wird mit Hilfe eines auf drei Skalen reduzierten Motivationskonstrukts von Richmond (1990) erfasst. Diese drei Skalen bestehen aus siebenstufigen bipolaren Adjektiven (*motivated/unmotivated*, *uninterested/interested* und *involved/uninvolved*). Die beiden Glaubwürdigkeitsdimensionen (*competence* und *trustworthiness*) erklären zusammen

30% der Varianz der Motivation, wobei sich seitens der *competence* ein grösserer Einfluss auf die Motivation zeigt ($\beta=0.38$, $p<.01$), als seitens *trustworthiness* ($\beta=0.27$, $p<.01$). Das Ergebnis interpretieren die Autoren so, dass nebst einem kompetenten Auftreten der Lehrperson auch der Eindruck, den die Lehrperson hinsichtlich Ehrlichkeit und Vertrauenswürdigkeit hinterlässt, die Motivation der Lernenden steigert.

Auch eine Studie von Martin u. a. weist auf einen Zusammenhang zwischen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson und der Leistungsmotivation der Lernenden hin (Martin u. a., 1997). Martin u. a. verwenden bei der Befragung von 260 Studierenden der Kommunikationspsychologie dieselben Konstrukte wie Frymer und Thompson (1992). Sie erfassen dabei aber, nebst den Dimensionen *competence* und *trustworthiness*, auch die Fürsorgedimension (*goodwill*). Es manifestiert sich eine signifikante partielle Korrelation auf die Motivation der Lernenden seitens *competence* ($r=0.15$, $p<.01$) und *trustworthiness* ($r=0.24$, $p<.01$). Hingegen zeigt sich seitens der Dimension *goodwill* keine signifikante partielle Korrelation.

Eine neuere Studie (Tibbles u. a. 2008) analysiert bei 413 Kommunikationspsychologiestudierenden den Glaubwürdigkeits-Motivations-Zusammenhang mit der Glaubwürdigkeitsskala von McCroskey und Teven (1999) und der Motivationsskala von Virginia Richmond (1990). Dabei wird jedoch gemäss Jere Brophy (1986) zwischen einer generellen schulischen Motivation (*state motivation*) und einer situations-spezifischen Motivation (*trait motivation*) differenziert. Hierzu werden dieselben Items verwendet, aber anders gerichtet (situations-spezifische Motivation: „*My feelings for studying for this class are...*“; generelle schulische Motivation: „*My feelings for studying for school in general are...*“). Es zeigen sich auch hier signifikante Korrelationen zwischen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson und der Motivation der Lernenden, wobei der Zusammenhang mit der situations-spezifischen Motivation ($r(\text{competence})=0.42$, $p<.05$; $r(\text{trustworthiness})=0.39$, $p<.05$; $r(\text{goodwill})=0.49$, $p<.05$) wesentlich höher ausfällt, als mit der generellen schuli-

schen Motivation ($r(\text{competence})=0.24$, $p<.05$; $r(\text{trustworthiness})=0.29$, $p<.05$; $r(\text{goodwill})=0.29$, $p<.05$).

Zusammenfassend belegen die oben genannten Studien den Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Glaubwürdigkeit der Lehrperson und der Leistungsintention der Lernenden in deren Unterricht. Dabei wird gezeigt, dass die Leistungsintention positiv mit allen drei Dimensionen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson in Beziehung steht. Über den Einfluss der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf spezifische leistungsbezogene Überzeugungen, auf denen die Leistungsintention basiert, existieren meines Wissens keine Studien. Dies trifft auch auf das Forschungsfeld der hier besprochenen Studie zu. Deshalb wird im Weiteren auf die Studien eingegangen, die im Kontext der beruflichen Grundbildung Aussagen über Leistungsintention und leistungsbezogene Überzeugungen von Berufslernenden machen. Dabei wird das in diesen Studien meist verwendete Prenzel'sche Modell beschrieben, das aus noch auszuführenden Gründen nicht als Grundlage des eigenen Mediatormodells verwendet wird (siehe Kapitel 4.2.2).

4.2.2 Leistungsbezogene Überzeugungen von Berufsschullernenden und ihre schulischen Bedingungsfaktoren

Eine erste umfangreiche Untersuchung von Leistungsintention im Kontext der beruflichen Grundbildung findet im Rahmen des Schwerpunktprogramms der deutschen Forschungsgemeinschaft ‚Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung‘ (1994-1999) statt. Dabei erweisen sich die Motivationsstudien von Prenzel u. a. (Prenzel, Drechsel, Kramer, 1998; Prenzel, Drechsel u. a., 1996; Prenzel, Kramer, Drechsel, 2001), die auf der Grundlage des pädagogischen Interessenskonzepts (Krapp & Prenzel, 1992) und der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) die motivationale Disposition und deren schulische Bedingungsfaktoren untersuchen, als sehr einflussreich für die nachfolgenden Studien zu diesem Themenkomplex. Das Prenzel'sche Modell, gemäss welchem Leistungsmoti-

vation vor allem auf hoher Selbstbestimmung beruht, findet in der berufspädagogischen Forschung in der Folge starke Verbreitung (Knöll, Gschwendtner, Nickolaus, Ziegler, 2007; Kramer, 2002; Nickolaus, Knöll, Gschwendtner, 2006; Prenzel, Drechsel, Kramer, 1998; Prenzel, Kramer, Drechsel, 2001; Rosendahl, Straka u. a., 2011) und ist auch in den gegenwärtigen Forschungen zu beruflichen Kompetenzen nach wie vor präsent (bspw. Rosendahl u. a., 2011). Auch wenn im Rahmen dieser Studie aus noch darzulegenden Gründen dieses Modell nicht verwendet wird, liefert die diesbezügliche Forschung relevante Erkenntnisse zu den motivationalen Zuständen von Lernenden der beruflichen Erstausbildung und somit zu ihren leistungsbezogenen Überzeugungen. Es wird deshalb vertiefter darauf eingegangen.

Das Modell von Prenzel u. a. (Prenzel, Drechsel u. a., 1996) geht davon aus, dass schulische Bedingungsfaktoren in direktem Zusammenhang mit selbst- und fremdbestimmten motivationalen Zuständen der Lernenden stehen. Diese motivationalen Zustände respektive Regulationen sollten sich wiederum auf das Leistungsverhalten der Lernenden auswirken, wobei selbstbestimmte motivationale Zustände und Interessen sich positiver auswirken als fremdbestimmte motivationale Zustände. Als zentrale schulische Bedingungsfaktoren werden dabei die *basic needs* (*wahrgenommene Autonomie, wahrgenommene Kompetenzunterstützung & soziale Eingebundenheit*) der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) beschrieben, die von Prenzel u. a. mit den Faktoren *Klarheit der Instruktion, inhaltliche Relevanz der Lerninhalte, Überforderung* und *wahrgenommenes inhaltliches Interesse des Lehrenden* ergänzt werden (Abbildung 15).

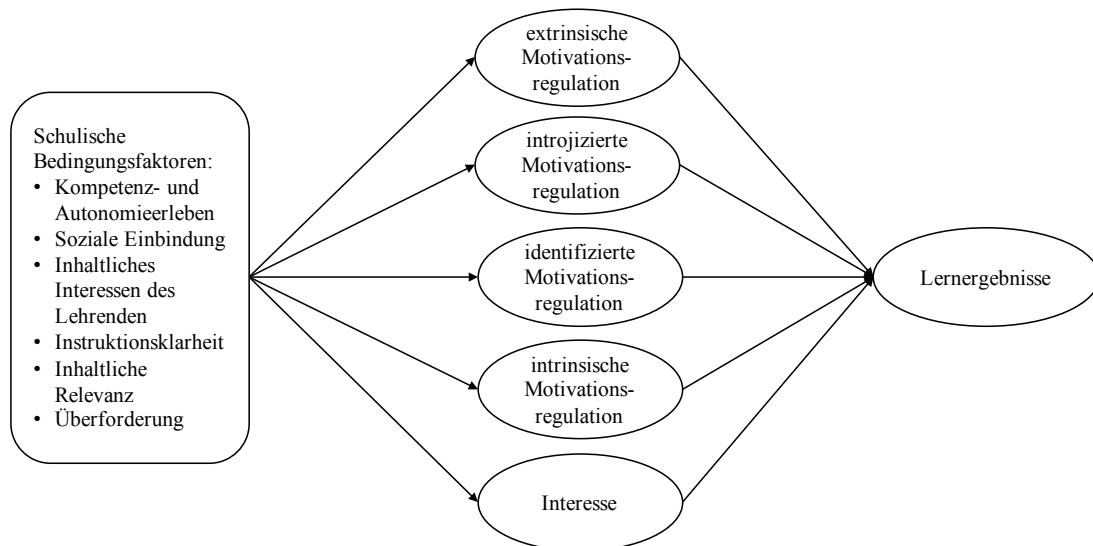
Im Modell werden die motivationalen Zustände nach ihrem Grad der Selbstbestimmung (Deci & Ryan, 1993) und des Interesses (Krapp & Prenzel, 1992) in sechs Varianten differenziert, die sich durch den zunehmenden Grad der Selbstbestimmung unterscheiden: *Amotivation, extrinsische Motivation, introjizierte Motivation, identifizierte Motivation, intrinsische Motivation* und *Interesse*). Wobei die *extrinsische Motivation* und *introjizierte Motivation* grundsätzlich der Kategorie der

fremdbestimmten Motivation und die *identifizierte Motivation*, *intrinsische Motivation* der Kategorie der *selbstbestimmten Motivation* zugeschrieben werden (nach Prenzel, Drechsel, Kramer, 1998). Prenzel u. a. (1998) definieren die Konstrukte folgendermassen:

- *Amotivation*: Zustand von Apathie und Gleichgültigkeit.
- *Extrinsische Motivation*: Motivation, die auf in Aussicht gestellter Bekräftigung oder drohender Bestrafung basiert.
- *Introjierte Motivation*: Ein äusseres Bekräftigungssystem wurde verinnerlicht. Die Person fühlt sich schlecht, wenn sie gegen dieses verstösst.
- *Identifizierte Motivation*: Die Beschäftigung mit einer Sache wird als wichtig und notwendig erachtet, obwohl diese wenig reizvoll und eher mühsam erscheint.
- *Intrinsische Motivation*: Die Motivation basiert auf der Ausübung der Handlung selbst, weil diese befriedigend ist.
- *Interesse*: Neben Anreizen aus der Handlung selbst, die mit der Selbstbestimmungstheorie erklärt werden, wird dem Handlungsgegenstand selbst eine Bedeutung zugeschrieben, die über das Interessens-Konstrukt aus der Interessens-Theorie nach Krapp und Prenzel (1992) hergeleitet wird.

Die im Modell angenommenen Zusammenhänge, die in Abbildung 15 in einem Strukturgleichungsmodell dargestellt werden, können grösstenteils empirisch belegt werden (Knöll, Gschwendtner, Nickolaus, Ziegler, 2007; Prenzel u. a., 1996; Rosendahl, Straka u. a., 2011).

Abbildung 15: Das Prenzel'sche Modell: Der Einfluss schulischer Bedingungsfaktoren über verschiedene motivationale Regulationen und Interessen auf die Lernergebnisse der Lernenden, ohne den Faktor ‚Amotivation‘ (basierend auf Prenzel, Drechsel, Kramer, 1998)



So zeigt sich ein negativer Zusammenhang zwischen negativ wahrgenommenen schulischen Bedingungsfaktoren und (eher) ungünstig eingestuften Motivationsformen (Amotivation & extrinsische Motivation). Ebenso kann ein positiver Zusammenhang zwischen positiv wahrgenommenen Bedingungsfaktoren und (eher) günstig eingestuften Motivationsformen (identifizierte, intrinsische und interessierte Motivation) nachgewiesen werden.

Entgegen den theoretischen Erwartungen manifestiert sich jedoch zwischen Bedingungsfaktoren und introjizierter Motivation eine positive Korrelation, was einige Forscher dazu veranlasst, anders als Prenzel u. a. dies tun, die introjizierte Motivation der selbstbestimmten Motivation anzugliedern (Knöll u. a., 2007). Die *verinnerlichte, soziale Norm* scheint also, anders als von Prenzel u. a. interpretiert, als selbstbestimmte Regulation wahrgenommen zu werden und erhält dadurch eine höhere Bedeutung für die resultierende Leistungsintention. Unerwartet fallen auch

einzelne Ergebnisse hinsichtlich der partiellen Einflüsse der Bedingungsfaktoren auf die Motivation der Lernenden aus. Während die Befunde aus der kaufmännisch-verwaltenden Domäne den grössten Zusammenhang zwischen den *basic needs* und selbstbestimmten Motivationsvarianten zeigen, gehen im gewerblich-technischen Bereich die höchsten Werte von der inhaltlichen Relevanz und der Instruktionsklarheit aus (Knöll u. a., 2007). Diese Resultate werden von Knöll u. a. als „Ausdruck eines grösseren Stellenwerts der Inhaltsorientierung und weniger einer Selbstentfaltung“ (Knöll u. a., 2007, S. 17) von Lernenden gedeutet. Der Hinweis auf eine eher pragmatische Sichtweise der Lernenden auf den berufsschulischen Unterricht ist ernst zu nehmen. Schliesslich lässt auch der von Knöll u. a. diagnostizierte positive Zusammenhang zwischen schulischen Bedingungsfaktoren und introjizierter Motivation vermuten, dass es nebst der Selbstbestimmung zumindest weitere wichtige Ursachen für eine hohe Leistungsintention gibt. Knöll u. a. untersuchen zusätzlich zu den beschriebenen schulischen Bedingungsfaktoren die Rolle der Unterrichtskonzeptionsform und kommen dabei zum Schluss, dass *handlungsorientierter* Unterricht die motivationale Disposition von Lernenden nicht günstiger beeinflusst als *traditioneller* Unterricht – ein Resultat, das sich durchaus mit Ergebnissen neuerer Forschungen deckt (bspw. Hattie, 2013). Auch dies könnte als (weiteres) Indiz dafür gedeutet werden, dass für Lernende der beruflichen Grundbildung nicht zwingend das *selbstbestimmte* Lernen im Zentrum steht.

Zusammenfassend zeigt sich in den Studien mit dem Prenzel'schen Modell der hohe Stellenwert selbstbestimmter Motivation, die auf Sinnhaftigkeit und Freude beim Wissens- und Kompetenzerwerb fusst. Daneben erscheinen aber gerade im berufsschulischen Kontext andere Gründe als der Grad der Selbstbestimmung wesentlich für die schulische Leistung (Knöll u. a., 2007). Diese sind vor allem pragmatischer und funktionaler Natur, die mit dem Prenzel'schen Modell wenig beleuchtet werden.

Grundsätzlich hat das Modell von Prenzel nicht den Anspruch, Leistung und Leistungsintention umfassend zu erklären. Meines Erachtens bietet es deshalb keine geeignete Systematik leistungsbezogener Überzeugungen, mit denen man den Einfluss äusserer Faktoren, wie den der wahrgenommenen Glaubwürdigkeit der Lehrperson, systematisch in seiner gesamten Ausprägung untersuchen könnte. In dieser Studie wird deshalb nicht auf das Prenzel'sche Modell zurückgegriffen, obwohl es die Forschung zur Leistungsintention und -motivation im deutschsprachigen Raum auch im Kontext des berufsfachschulischen Unterrichts dominiert. Anders verhält es sich mit dem Modell der Theorie geplanten Verhaltens (Ajzen, 1991; Ajzen, 1985; Fishbein & Ajzen, 2011), die den Anspruch hat, über eine Systematik leistungsrelevanter Überzeugungen sämtliche Hintergrundfaktoren der Leistungsintention zu erfassen. Die Theorie geplanten Verhaltens respektive deren Erweiterung ist Thema des nächsten Kapitels.

4.2.3 Die Theorie geplanten Verhaltens als Grundlage des eigenen Modells

Im Folgenden wird der Aufbau der Theorie geplanten Verhaltens dargelegt und kritisiert (Kapitel 4.2.3.1). Danach werden die einzelnen Überzeugungskategorien, die gemäss dem Modell die Verhaltensintention und das Verhalten von Menschen erklären, behandelt (Kapitel 4.2.3.2). Es wird dabei die differenziertere Sichtweise der erweiterten Theorie geplanten Verhaltens beschrieben. Schliesslich wird eine Übersicht über die Studien, die mit dem Modell von Ajzen und Fishbein die Leistungsintention im schulischen Kontext untersuchen, gegeben (Kapitel 4.2.3.3).

4.2.3.1 Die Grundlagen der Theorie

Die Theorie geplanten Verhaltens (TGV) gilt als die wichtigste verhaltensbezogene Einstellungstheorie der Gegenwart (Frey & Irle, 2002, S. 367). Sie eignet sich auch

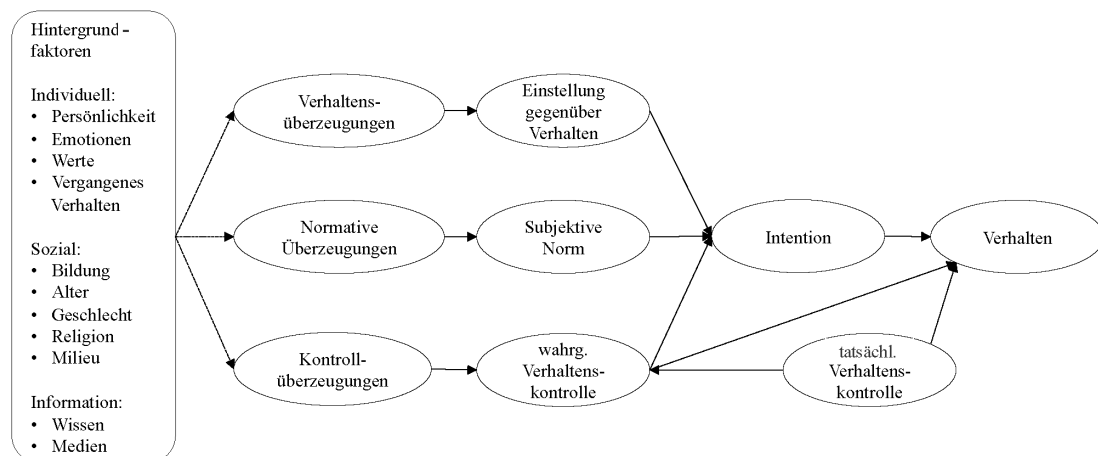
dazu, den Einfluss von spezifischen Hintergrundfaktoren und Interventionen auf die Verhaltensintention genauer zu untersuchen.

„Der hohe Wert der Theorie geplanten Verhaltens liegt darin, dass sie neben einer quantitativen Analyse der Zusammenhänge [zwischen Überzeugungen und Verhaltensintention respektive Verhalten] über die Erfassung der Meinung ein differenziertes Verständnis des infrage stehenden Handlungsbereichs ermöglicht, durch das gezielte Interventionen nahegelegt werden“ (Bierhoff, 2006, S. 278).

In weit über 1000 publizierten empirischen Studien kann gezeigt werden, dass die Prädiktoren der TGV Intention und Verhalten effizient bestimmen können (Armitage & Conner, 2001; Fishbein & Ajzen, 2011). Die Theorie ist vor allem in der Erforschung von Konsum-, Gesundheits- und Umweltverhalten verbreitet, es liegen mittlerweile aber auch im Feld der pädagogischen Psychologie zahlreiche Anwendungen vor (bspw. Armitage, 2008; Reich-Claassen, 2010; Schuchart, 2009; Stocké, 2010; Berger, 2013). Das Modell gründet auf der grundsätzlichen Annahme, dass menschliches Verhalten auf Einstellungen (hier verstanden als *eigene Norm*, siehe Kapitel 3.3.2.2) gegenüber ebendiesem Verhalten basiert. Dabei hat die Theorie ihren Ursprung gerade in der Kritik dieses Zusammenhangs. Richard T. La Piére (1934) weist als einer der ersten Einstellungsforscher auf die fehlende Konsistenz zwischen *Einstellungen* und *Verhalten* hin, was daraufhin von zahlreichen Studien bestätigt wird (Wicker, 1969). Ajzen und Fishbein sehen für die fehlende Einstellungs-Verhaltens-Übereinstimmung zwei Gründe: Zum einen machen sie auf einen messtheoretischen Faktor aufmerksam und weisen nach, dass die Einstellungs- und Verhaltenskomponenten hinsichtlich ihrer konkreten Aspekte (inhaltlicher Kontext, Zeitpunkt etc.) korrespondieren müssen, damit eine enge Beziehung erwartet werden kann – sie postulieren also ein Prinzip der Korrespondenz (Ajzen & Fishbein, 1977). Zum anderen vertreten sie die Ansicht, dass Verhalten vor allem über die Verhaltensintention bestimmt wird, und dass diese wiederum nicht bloss auf der Einstellung

(eigene Norm zu einem Verhalten) basiert, sondern auch von anderen Überzeugungen abhängt. In ihrer *Theorie überlegten Handelns* (Fishbein & Ajzen, 1975), einer Vorstufe der TGV, stellen sie fest, „dass Personen ein Verhalten dann ausführen, wenn sie es positiv bewerten und wenn sie glauben, dass für sie bedeutsame Personen es ebenfalls positiv bewerten würden, wenn sie dieses Verhalten zeigen würden“ (Frey & Irle, 2002, S. 368). Nebst der *eigenen Norm* (Einstellung zum Verhalten) hat demnach auch die subjektiv wahrgenommene *soziale Norm* Einfluss auf die Verhaltensintention und auf das Verhalten selbst. Dabei kann das Gewicht der beiden Komponenten je nach Situation variieren. So wird bei fehlenden relevanten Bezugsgruppen die eigene Einstellungskomponente dominieren, während bei starker Verankerung der Person in einer Gruppe der subjektiv erlebte soziale Druck zur primären Verhaltensdeterminante werden kann. In einer Theorieergänzung wird deshalb später der Faktor der *wahrgenommenen Verhaltenskontrolle* hinzugefügt (vgl. Abbildung 16).

Abbildung 16: Schematische Darstellung der Theorie geplanten Handelns (nach Fishbein & Ajzen, 2011)



Die *wahrgenommene Verhaltenskontrolle* besteht aus den Überzeugungen einer Person, ein Verhalten uneingeschränkt kontrollieren zu können (Kontrollüberzeugungen). Diese Kontrollüberzeugungen wirken dabei nicht bloss auf die Verhaltens-

intention, sondern auch direkt auf das Verhalten selbst. Wenn bspw. jemand es schwierig findet, Müll zu recyceln, weil keine Sammelstellen vorhanden sind, wird seine wahrgenommene Verhaltenskontrolle gering sein und sowohl seine Intention zu recyceln als auch das Verhalten selbst beeinflussen. Diese Kontrollkomponente kann besonders im schulischen Kontext von Bedeutung sein. Es ist kein Zufall, dass Ajzen und Madden (1986) für den ersten empirischen Nachweis der Relevanz von Kontrollüberzeugungen auf die Leistungsintention den schulischen Kontext gewählt haben.

Bei der Verhaltenskontrolle ist zusätzlich zwischen *wahrgenommener* und *tatsächlicher Verhaltenskontrolle* zu unterscheiden. Während es sich bei der wahrgenommenen Handlungskontrolle um die Überzeugungen einer Person handelt, wie schwierig oder einfach ein Verhalten für sie auszuführen ist – was einfach zu messen, da subjektiv definiert ist –, beschreibt die tatsächliche Handlungskontrolle die Kontrolle, welche die Person aufgrund ihrer (objektiven) Ressourcen, Fähigkeiten und Kontextfaktoren über ihr Verhalten de facto hat. Diese tatsächliche Verhaltenskontrolle wirkt sich einerseits auf die wahrgenommene Verhaltenskontrolle, andererseits auch direkt auf das Verhalten aus. Die tatsächliche Verhaltenskontrolle ist jedoch nicht messbar und wird in den empirischen Studien der TGV nicht berücksichtigt.

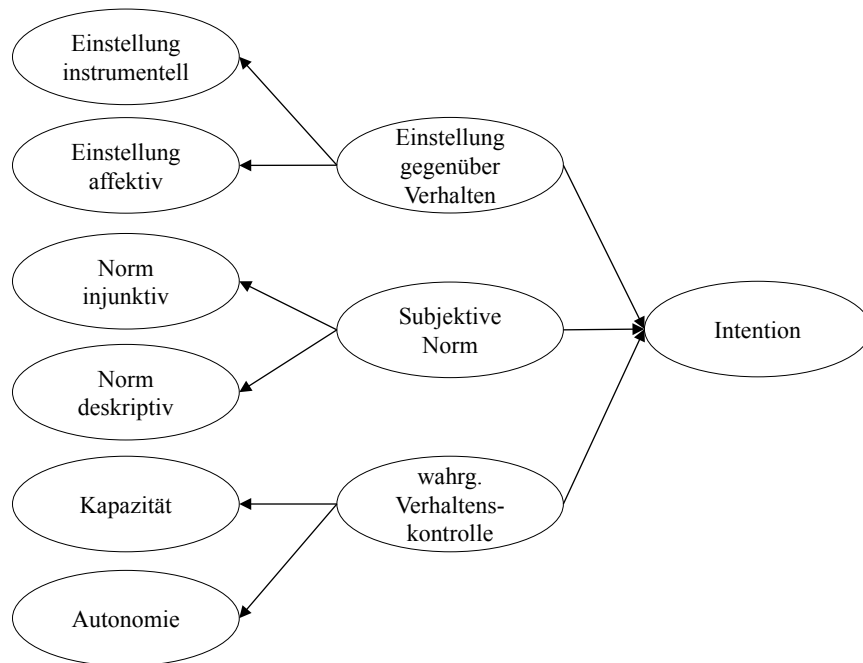
Nach Ajzen und Fishbein werden sämtliche Hintergrundmerkmale durch die bewusste, rationale Auseinandersetzung mit der Verhaltensentscheidung in Überzeugungen subsumiert (Abbildung 16). Das zeigt, dass dem Modell ein rationales Menschenbild zugrunde liegt, in welchem der Mensch als ein grundsätzlich rationales, überlegt handelndes Wesen betrachtet wird. Es besteht mittlerweile ein Konsens darüber, dass diese Sichtweise nur beschränkt auf die Realität zutrifft (siehe bspw. Gigerenzer & Selten, 2002; Simon, 1955). Beispielsweise konnte einerseits gezeigt werden, dass das Individuum sein Handeln nicht immer am Erreichen optimaler Handlungsergebnisse orientiert (Simon, 1981) und dass

andererseits viele Verhaltensentscheidungen in der Realität gar nicht beschrieben respektive kaum elaboriert werden (Petty & Cacioppo, 1986). Trotzdem zeigt die hohe Erklärungskraft der TGV für das menschliche Verhalten (Armitage & Conner, 2001), dass Rational Choice-Modelle valide Modelle sind, um die Hintergründe menschlichen Verhaltens empirisch zu untersuchen. Dies ist wohl auch darauf zurückzuführen, dass die Verhaltensprädiktoren im Rahmen der TGV – anders als bei anderen Rational-Choice Modellen – strikt subjektiv konzipiert werden. Was dahin führt, dass weder von einer vollständigen Information noch von einer perfekten Rationalität ausgegangen wird und keine Annahmen über das Ausmass und die Richtung der Beziehung zwischen subjektiven Überzeugungen und objektiver Realität gemacht werden (Stocké, 2010).

4.2.3.2 Eine Systematik leistungsbezogener Überzeugungen

Im Rahmen dieser Studie soll auf eine differenziertere Betrachtung der leistungsrelevanten Überzeugungen zurückgegriffen werden, als die oben beschriebene Systematik der klassischen TGV sie anbietet. Es wird hierbei das erweiterte Modell der TGV (Fishbein & Ajzen, 2011) verwendet, welches die drei Überzeugungskategorien Einstellung, subjektive Norm und wahrgenommene Verhaltenskontrolle nochmals in zwei Unterkategorien differenziert (vgl. Abbildung 17).

Abbildung 17: Erweitertes Modell der Theorie geplanten Verhaltens (nach Hagger & Chatzisarantis, 2005)



Im Folgenden werden sechs Überzeugungskategorien der erweiterten TGV erläutert. Sie beschreiben die Systematik, auf deren Grundlage die Wirkungsmechanismen (glaubwürdiger) Lehrpersonen untersucht werden sollen.

Einstellungen – die Unterscheidung zwischen instrumenteller und affektiver Einstellung

„Eine Einstellung ist ein mentaler und neutraler Bereitschaftszustand, der durch die Erfahrung strukturiert ist und einen steuernden oder dynamischen Einfluss auf die Reaktionen eines Individuums gegenüber allen Objekten und Situationen hat, mit denen dieses Individuum eine Beziehung eingeht“ (Allport, 1935, S. 810). Sie beschreibt damit das Ausmass des Affekts für oder gegen ein Objekt (Fishbein & Ajzen, 1975). Die Einstellungskomponente ist sowohl die ursprüngliche Basis der

TGV als auch die Komponente mit dem grössten Einfluss auf die Verhaltensintention ($r=0.49$, $p<.01$; $R=0.24$) (Armitage & Conner, 2001). Anstelle einer eindimensionalen Sichtweise auf das Einstellungskonstrukt wird jedoch seit einigen Jahren vermehrt eine zweidimensionale Perspektive vertreten, die zwischen einer *kognitiv-instrumentellen* und einer *affektiv-erfahrungsbedingten Einstellung* unterscheidet (bspw. Ajzen & Driver, 1991; Conner, Norman, & Bell, 2002; Wilson, Rodgers, Blanchard, Gessell, 2003). Diese Differenzierung wird dabei der klassischen Einstellungstheorie eher gerecht, die auch eine multidimensionale Sichtweise einnimmt (Rosenberg & Hovland, 1960).

Die *kognitiv-instrumentelle Einstellung* wird über Dimensionen wie beispielsweise brauchbar-unbrauchbar, wichtig-unwichtig etc. reflektiert. Sie beschreibt die Überzeugungen hinsichtlich der Brauchbarkeit und Relevanz eines Verhaltens und kann dabei mit anderen bekannten Konzepten wie beispielsweise der Valenzkomponente *Utility-Value* in der Expectancy-Value-Theory von Wigfield & Eccles (2000) verglichen werden. Valenzüberzeugungen basieren dabei zu einem wesentlichen Teil auf der individuellen Identität einer Person. „We predict that tasks will be seen as important when individuals view engaging in the task as central to their own sense of themselves (i.e., their core social and personal identities), because such task provide the opportunity for the individual to express or confirm important aspects of the self“ (Eccles, 2005, S. 109).

Daneben wird die *affektive Einstellung* durch Bewertungen hinsichtlich des Befindens, welches das Verhalten bei den Personen auslöst, bestimmt. Dimensionen wie langweilig-kurzweilig, uninteressant-interessant etc. messen dabei ein Konstrukt, das in der pädagogischen Psychologie Ähnlichkeiten mit dem Konstrukt der *intrinsischen Motivation* aufweist. „Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen können als interessensbestimmte Handlungen definiert werden, deren Aufrechterhaltung keine vom Handlungsgeschehen ‚separierten‘ Konsequenzen erfordert, d.h. keine externen oder intrapsychischen Anstösse, Versprechen oder Drohungen“ (Deci &

Ryan, 1993, S. 224). Diese Einstellung führt dazu, ein Verhalten aus einer erwarteten Erfahrung freudvollen Tuns zu zeigen.

Subjektive Normen – die Unterscheidung zwischen injunktiver und deskriptiver Norm

Unter subjektiver Norm verstehen Fishbein und Ajzen die Wahrnehmung eines Menschen hinsichtlich der Verhaltenserwartungen und Verhaltenswünschen relevanter Dritter und die Bereitschaft, diesen Erwartungen zu entsprechen (Fishbein & Ajzen, 1975). Dabei handelt es sich explizit um eine subjektive Sicht. „We used the term *subjective* norm because this perception may or may not reflect what most important others actually think should be done“ (Fishbein & Ajzen, 2011, S. 113). Metaanalysen zeigen, dass die Normkomponente signifikant zur Erklärung von Verhaltensintentionen beiträgt ($r=0.34$, $p<.01$; $R=0.12$), obgleich sie im Vergleich zu den anderen beiden Komponenten (Einstellung und wahrgenommene Verhaltenskontrolle) eine deutlich kleinere Rolle spielt (Armitage & Conner, 2001).

Einige Forscher weisen darauf hin, dass der Fokus auf die (subjektiv wahrgenommenen) Erwartungen relevanter Dritter einen wichtigen Aspekt der sozialen Norm unbeleuchtet lässt, nämlich wie das Verhalten des sozialen Umfeldes wahrgenommen wird. Schliesslich werden sich Personen beispielsweise eher an Regeln halten, wenn das soziale Umfeld dies nicht nur von ihnen erwartet, sondern sich auch selbst danach verhält – ganz einfach, weil dies einen zusätzlichen sozialen Druck auf die Person ausübt respektive den Druck der Erwartung nicht abschwächt. Diese beiden Typen sozialer Norm werden von Cialdini u.a. (Cialdini, Reno, Kallgren, 1990) als *injunktive* und *deskriptive* Norm beschrieben. Die *injunktive Norm* stellt die subjektive Norm als wahrgenommene Erwartung ‚relevanter Dritter‘ dar. Daneben beschreibt die *deskriptive Norm* das wahrgenommene Verhalten von ‚ähnlichen Personen‘, von Menschen also, mit denen man sich identifiziert. Diese theoretische Unterscheidung zeigt sich auch empirisch (bspw. Nucifora, Gallois, Kashima, 1993).

Wahrgenommene Verhaltenskontrolle – Kapazität und Autonomie

Zur Erklärung von Intention (und Verhalten) konkurriert das Kontroll-Konstrukt mit dem Einstellungs-Konstrukt in Sachen Popularität (Fishbein & Ajzen, 2011, S. 153). Tatsächlich konnte gerade im Kontext der Forschung mit der TGV der hohe Stellenwert der Kontrollüberzeugungen für die Erklärung der Verhaltensintention bestätigt werden ($r=0.34$, $p<.01$; $R=0.12$) (Armitage & Conner, 2001). In den Sozialwissenschaften variieren die Identifikationen und Definitionen der Verhaltenskontrolle jedoch erheblich. Skinner hat in einer diesbezüglichen Literaturübersicht über hundert Kontroll-Konstrukte und -definitionen identifiziert (Skinner, 1996). Eine der populärsten Definitionen, die auch in der pädagogischen Psychologie sehr einflussreich ist, ist die der *Selbstwirksamkeit* (Bandura, 1977). Fishbein und Ajzen weisen darauf hin, dass ihre Definition der *wahrgenommenen Handlungskontrolle* praktisch identisch mit Banduras Definition der Selbstwirksamkeit ist und verwenden die beiden Begriffe explizit synonym (Fishbein & Ajzen, 2011, S.155). Folglich lehnen sie auch eine Differenzierung des Kontrollkonstrukts in die Dimensionen der Selbstwirksamkeit und der Verhaltenskontrolle, wie sie von einigen Forschern gemacht wurde (Armitage & Conner, 1999; Terry & O’Leary, 1995), grundsätzlich ab. Fishbein und Ajzen definieren die wahrgenommene Verhaltenskontrolle in ihrem Modell als „the extent to which people believe that they are capable of performing a given behavior, that they have control over its performance“ (Fishbein & Ajzen, 2011, S. 153) und schlagen vor, die beiden theoretisch und empirisch diskriminanten Faktoren als *Kapazität* und *Autonomie* zu bezeichnen.

Kapazität beschreibt dabei weitgehend die Überzeugung, inwieweit die inneren Ressourcen der Person wie zum Beispiel Willensstärke, Zuversicht, Selbstvertrauen etc. als ausreichend für die Ausführung eines bestimmten Verhaltens betrachtet werden. Mit *Autonomie* ist die Überzeugung einer Person gemeint, dass ein Verhalten ungeachtet (störender) anderer Personen und Ereignisse gezeigt werden kann. Diese beiden Kontrolldimensionen können, obwohl sie nahe beieinanderliegen, unabhängig voneinander variieren. So kann es beispielsweise im schulischen Kontext

vorkommen, dass ein Lernender sich selbst als guten Autor von Aufsätzen einschätzt (hohe wahrgenommene Kapazität), dabei aber die Auffassung vertritt, dass er bei seiner Lehrperson trotz seiner Fähigkeiten keine guten Noten für seine Texte erzielen kann, weil diese beispielsweise seinen Schreibstil nicht schätzt (niedrige wahrgenommene Autonomie).

Die verbreitete Ansicht, dass *Kapazität*, die sich stark auf internale Faktoren bezieht, mit *Selbstwirksamkeit* gleichgesetzt werden kann (Armitage & Conner, 1999; Terry & O’Leary, 1995), ist nicht ganz stimmig (Fishbein & Ajzen, 2011). Schliesslich zeichnet gerade die Meinung, ein Verhalten trotz grosser Barrieren zeigen zu können (Autonomie), ein hoher Grad an Selbstwirksamkeitsüberzeugung aus. Albert Bandura beschränkt sich in seinen Studien zur Selbstwirksamkeit nicht ausschliesslich auf internale Faktoren (bspw. Epel, Bandura, & Zimbardo, 1999), obgleich diese unbestritten dominieren.

Intention und Leistungsintention

Die *Intention* ist die subjektive Absicht, ein Verhalten zu zeigen und wird im Kontext der TGV gleichgesetzt mit *Motivation* (Fishbein & Ajzen, 2011). Die im Kontext dieser Studie gemessene Intention, in einem Fach gute Leistungen zu erbringen, kann nach Heckhausen (1977) als *Leistungsmotivation* betrachtet werden. Denn Handlungen, die mit einem Gütemassstab bewertet werden können, gelten als Leistung, und ein auf die Verbesserung der Ergebnisse gerichtetes Handeln kann man deshalb als *Leistungshandeln* und die entsprechende Motivation als *Leistungsmotivation* bezeichnen (Heckhausen, 1977). Dabei spielt die Art des subjektiven Gütemassstabs, an dem die angestrebte Leistung gemessen wird, eine nicht zu unterschätzende Rolle hinsichtlich der qualitativen Ausprägung der Leistungsmotivation. Einer von vielen Vorschlägen, wie die (Leistungs-)Motivation anhand des subjektiven Bewertungsmassstabs differenziert werden könnte, stammt von Jere Brophy (Brophy, 2013). Er unterscheidet beispielsweise zwischen der ‚*motivation to learn*‘ (oft als *Lernmotivation* übersetzt) und der ‚*motivation to perform*‘ (oft als

Leistungsmotivation übersetzt). Der Unterschied zwischen den beiden Motivationsarten liegt darin, dass die Lernmotivation auf einen Lernzuwachs gerichtet ist, während die Leistungsmotivation auf die Performance zielt, die sich im schulischen Kontext meist auf die Erreichung eines Leistungsprädikats (z.B. Noten) bezieht. Für Personen mit ausgeprägter Leistungsmotivation im Unterricht ist es dabei weniger relevant, etwas zu lernen, als vielmehr gute Bewertungen (bezogen auf die kriteriale oder die subjektive Norm) zu erhalten. Während nach Brophy die beiden Motivationsarten unabhängig voneinander existieren (können), wird Lernmotivation in anderen Quellen auch als Form der Leistungsmotivation betrachtet (bspw. Schnotz, 2006). Es soll hier nicht weiter auf die Differenzierung der Motivation eingegangen werden. Der theoretische Diskurs zeigt jedoch, dass eine explizite und klare Formulierung der Items zur Leistungsintention gewählt werden muss.

4.2.3.3 Forschungen mit der Theorie geplanten Verhaltens zur Leistungsintention im schulischen Kontext

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung wird die TGV unter anderem für die Analyse des Lehrerverhaltens (bspw. Crawley, 1990), des allgemeinen Lernverhaltens (bspw. Leone, Perugini, Ercolani, 1999; Norwich & Rovoli, 1993), der Bildungsbeteiligung (bspw. Schuchart, 2009; Watermann & Maaz, 2009; Reich-Claassen, 2010; Stocké, 2010; Stocké, 2013; Berger, 2013) auch für die Untersuchung von Leistungsintentionen (Ajzen & Madden, 1986; Armitage, 2008; Manstead & Eekelen, 1998; Phillips, Abraham, Bond, 2003) verwendet, wobei überall Variablen der TGV einen signifikanten Anteil der Varianz von bildungsbezogenen Intentionen und Verhalten aufzeigen. Im Kontext der hier gestellten Frage sind vor allem die Forschungen zum Leistungsverhalten respektive zur Leistungsintention von Interesse und werden im Folgenden besprochen.

Die erste Anwendung der TGV hinsichtlich Leistungsintention ist die Forschung von Ajzen und Madden (1986). Um die Überlegenheit der TGV gegenüber dem

ursprünglichen Modell der Theorie überlegten Handelns (ohne den Faktor der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle) zu beweisen, befragten sie 169 amerikanische Studierende der Wirtschaftswissenschaften unter anderem bezüglich ihrer Überzeugungen und Intentionen, in einem Kurs eine hervorragende Abschlussnote zu erreichen. Die Befragung findet zu Beginn und gegen Ende des Kurses statt. In der Studie können über die Einstellung und die subjektive Norm 48% respektive 49% der Varianz der Leistungsintention erklärt werden. Mit der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle als weiterem Prädiktor lässt sich die erklärte Varianz auf 65% respektive 64% erhöhen. Ajzen und Madden können somit nachweisen, dass die TGV, durch die zusätzliche Berücksichtigung der wahrgenommenen Handlungskontrolle, ihrem Vorgängermodell, der Theorie überlegten Handelns, überlegen ist, weil sie sowohl die Intention als auch das Verhalten wesentlich besser voraussagen kann. Die signifikante Varianzerklärung der Verhaltensintention durch die hinzugefügten Variablen hinsichtlich der Verhaltenskontrolle kann danach mehrfach bestätigt werden (Armitage & Conner, 2001), wobei sich der Einfluss dieser Variablen vor allem im Kontext anspruchsvollen Verhaltens manifestiert.

„Diese Resultate deuten darauf hin, dass die Theorie geplanten Handelns bei der Vorhersage der Verhaltensabsicht (und des Verhaltens) dann überlegen ist, wenn das untersuchte Verhalten schwer auszuführen ist. Andere Untersuchungen deuten jedoch darauf hin, dass dies nicht bei Verhaltensweisen der Fall ist, die leicht auszuführen sind, wie z.B. der Teilnahme an einem Treffen“ (Bohner, 2002, S. 312).

Hinsichtlich der Prädiktionskraft der einzelnen Faktoren zeigt die Studie von Ajzen und Madden ein Bild, das später von vielen Untersuchungen in anderen Kontexten bestätigt wird (Armitage & Conner, 2001): Der grösste Einfluss auf die Intention (und auch auf das Verhalten) geht von der Einstellungsvariable aus, gefolgt von der Variable der Verhaltenskontrolle und zuletzt von der Normvariable, die in der Studie von Ajzen und Madden die Intention zu Beginn des Kurses nicht signifikant

vorhersagt. Dies ändert sich gegen Ende des Kurses. Mit dem Näherkommen der Abschlussprüfung scheinen die Studierenden von sozialen Erwartungen eher beeinflusst zu werden (vgl. Tabelle 16).

Tabelle 16: Hierarchische Regression – Prädiktoren für die Intention von Studierenden, eine hervorragende Note zu erzielen (N=169) (nach Ajzen & Madden, 1986)

Prädiktoren der Intention	Zu Beginn des Kurses			Gegen Ende des Kurses		
	r	β	R^2	r	β	R^2
Schritt 1:						
Einstellung	.48*	.48*		.48*	.48*	
Subjektive Norm	.11	-.02	.48	.30*	.12*	.48*
Schritt 2:						
Einstellung	.48*	.50*		.48*	.39*	
Subjektive Norm	.11*	-.09		.30*	.13*	
Wahrgenommene Verhaltenskontrolle	.44*	.45*	.65	.45*	.41*	.65*

* $p < .01$; Die Zunahme erklärter Varianz von Schritt 1 auf Schritt 2 ist signifikant

Eine weitere Forschung zum Thema Leistungsmotivation im schulischen Unterricht befragt 171 Studierende einer holländischen Highschool nach ihrer Intention, im Abschlussexamen der Fächer Englisch, Geschichte und Physik mindestens das Prädikat 7 von 10 zu erhalten (Manstead & Eekelen, 1998). Dabei wird die wahrgenommene Verhaltenskontrolle in die beiden Subdimensionen *Kapazität* und *Autonomie* (sie verwendeten die Label *self-efficacy* und *perceived control*) differenziert. Manstead und Eekelen können dabei bei allen drei Fächern zeigen, dass diese Differenzierung im Kontext schulischen Leistungsverhaltens sinnvoll ist, was zuvor bereits bei der Erklärung diverser Verhaltensweisen (bspw. Verhütungsverhalten, Diätverhalten, Zahnpflege etc.) gelungen war. Die TGV erscheint bei allen Fächern als gutes Instrument zur Erklärung der Leistungsintention ($R(\text{Englisch})=0.70$; $R(\text{Geschichte})=0.58$; $R(\text{Physik})=0.67$). Dabei zeigt sich die *Kapazität* als Prädiktor mit der höchsten Vorhersagekraft der Leistungsintention ($\beta(\text{Englisch})=0.70$, $p < .01$; $\beta(\text{Geschichte})=0.58$, $p < .01$; $\beta(\text{Physik})=0.67$, $p < .01$),

daneben liegt seitens der *subjektiven Norm* einzig im Fach Physik ($\beta=0.19$, $p<.01$) und seitens der Autonomie einzig im Fach Englisch ($\beta=0.12$, $p<.01$) ein signifikanter Wert vor. Dass eine Vielzahl von anderen Studien eine schwache Prädiktionskraft der subjektiven Norm belegt (Armitage & Conner, 2001), ist nicht überraschend. Auch der schwache Einfluss der wahrgenommenen Autonomie bestätigt die Resultate vorhergehender Studien (Armitage & Conner, 2001) und wird dahingehend gedeutet, dass das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten innerhalb der Kontrollüberzeugungen hinsichtlich deren Relevanz zur Beschreibung und Vorhersage von Intention und Verhalten dominiert. "In short, there is a reasonably consistent body of evidence suggesting that confidence in one's ability to carry out a behaviors more important as a predictor of behavioral intentions than are measures of other control-relates constructs" (Manstead & Eekelen, 1998, S. 1388). Völlig unerwartet zeigt sich jedoch der negative Einfluss der Einstellungsvariablen auf die Leistungsintention ($\beta(\text{Englisch})=-0.38$, $p<.01$; $\beta(\text{Geschichte})=-0.36$, $p<.01$; $\beta(\text{Physik})=-0.44$, $p<.01$). Je wünschenswerter die Studierenden also gute Leistungen in den drei Fächern beschreiben, desto geringer fällt ihre Intention aus, diese Leistungen zu erbringen. Manstead & Eekelen erklären sich dieses absurde Resultat mit einem Methodenfehler und weisen in der Diskussion ihrer Resultate darauf hin, dass die Studierenden wohl die Fragen falsch verstanden hätten.

„Even though the behavioral outcome was specified in precisely the same way („achieving at least a 7 in the upcoming examination”) in the items measuring attitudes and those measuring intentions, it would appear that students focused on one facet of the question when making their attitude ratings; namely, the attainment of a 7 (i.e., merely a 7). When answering the intention items, however, they seem to have focused on a different facet (i.e., at least a 7)“ (Manstead & Eekelen, 1998, S. 1390).

Über einen Vergleich der Zusammenhänge und Mittelwerte zwischen den Fächern wurde nicht berichtet.

Die Studie von Armitage und Conner (1999) untersucht die Vorhersagekraft der TGV auf die Leistungsintention (academic achievement) von 10- bis 11-jährigen Schülerinnen und Schülern. Total können dabei mit der TGV bloss 16% der Varianz erklärt werden. Dabei erscheint die subjektive Norm als einziger signifikanter Prädiktor ($\beta=0.39$ $p<.01$). Anders als die anderen Studien, die im Kontext des schulischen Kontexts eine hohe Erklärungskraft der TGV (50% und höher) nachweisen, können hier die Prädiktoren der TGV bloss 18% der Varianz der Leistungsintention erklären. Die Studie stellte somit die TGV als gutes Erklärungsmuster für Leistungsintention in Frage. Auch wenn die Resultate auf die Zielgruppe bezogen werden könnten (die TGV könnte sich bei jüngeren Kindern weniger als Erklärungs- und Vorhersagemodell der Leistungsintention eignen), weisen Armitage und Conner darauf hin, dass die unerwarteten Resultate vor allem deshalb entstanden sein könnten, weil die Faktoren lediglich mit Single-Items erfasst wurden. Diese könnten, wenn falsch verstanden (und diese Gefahr besteht gerade bei jüngeren Probanden), die Validität der Resultate stark gefährden.

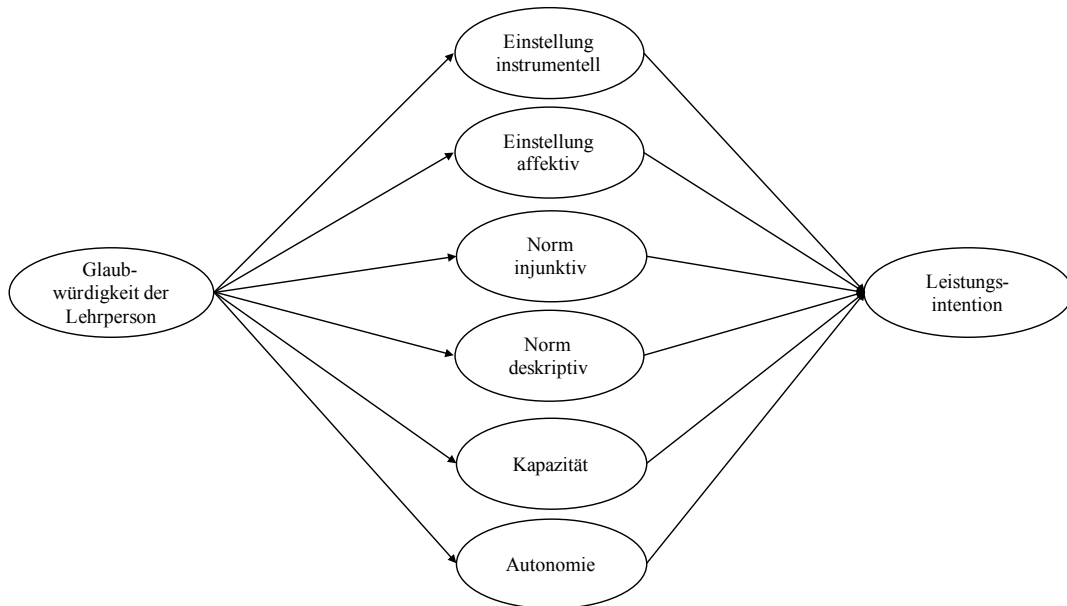
Die Liste der TGV-Studien, die sich mit der Erklärung und Vorhersage der Leistungsintention und des Leistungsverhaltens im schulischen Kontext beschäftigt, ist nach meiner Kenntnis – ergänzt durch eine Studie von Phillips u. a. (Phillips, Abraham, Bond, 2003), die in einem sehr komplexen Erklärungsmodell auch Teile der TGV einbaut – komplett. Mit Ausnahme der Studie von Armitage und Conner (1999) zeigen die Studien eine gute Erklärungskraft der TGV für Leistungsintention und -verhalten im schulischen Kontext (‘Leistungsintention’ wird bei allen Studien grundsätzlich als ‘Intention ein gutes Leistungsprädikat zu erreichen’ verstanden). Hinsichtlich der Rolle, die die einzelnen Dimensionen für die Erklärung der Leistungsintention im schulischen Kontext spielen, manifestiert sich kein klares Bild. Der Grund dafür kann, nebst den zu erwartenden Unterschieden zwischen den

einzelnen Schulstufen und Unterrichts-settings, darin liegen, dass es einerseits nur sehr wenige Studien in diesem Kontext sind und dass diese Studien andererseits mit relativ kleinen Stichprobengrößen und stark vereinfachten Skalen arbeiten. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass sich die Rolle der einzelnen Prädiktoren für die Erklärung der Intention im schulischen Kontextes tendenziell nicht stark von der Rolle unterscheidet, die in anderen Kontexten beobachtet wird. Schliesslich weist gerade die aufwendigste Studie im schulischen Kontext von Ajzen und Madden in diese Richtung. Schulische Leistungsintention respektive -motivation wird demnach tendenziell am stärksten von der Einstellung erklärt (Ajzen & Madden, 1986). Als zweitwichtigster Prädiktor erscheint die wahrgenommene Verhaltenskontrolle, wobei hier die Kapazität einen grösseren Stellenwert einnimmt als die Autonomie (Manstead & Eekelen, 1998). Die subjektive Norm zeigt meist die geringste Erklärungskraft für die (Leistungs-) Intention.

4.2.4 Das eigene Mediatorenmodell und der Gang der Analyse

Ziel dieser Studie ist es, anhand einer bewährten Systematik intentionsrelevanter Überzeugungen, die Wirkung der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintention der Lernenden zu analysieren respektive zu überprüfen, über welche Überzeugungen diese Wirkung mediiert wird (Wirkungsmechanismen). Dabei wird auf der Grundlage der oben ausführlich beschriebenen erweiterten Theorie geplanten Verhaltens ein eigenes Mediatormodell konzipiert (vgl. Abbildung 18).

Abbildung 18: Eigenes Strukturgleichungsmodell (Mediatormodell) – Einfluss der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf unterrichtsrelevante Überzeugungen und Leistungsintention im Unterricht

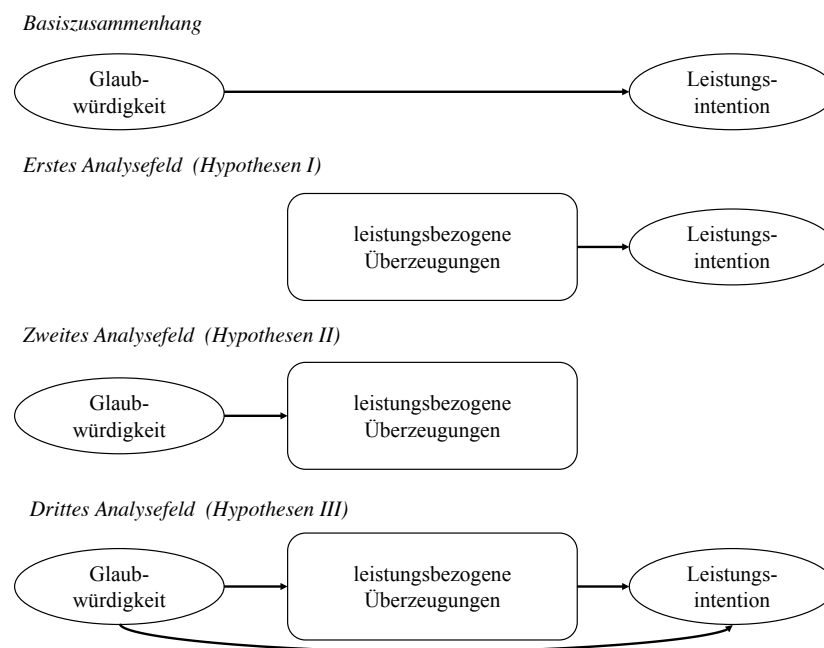


Im Mediatormodell werden analog der erweiterten Theorie geplanten Verhaltens sechs leistungsbezogene Überzeugungen definiert, die die Leistungsintention voraussagen. Die Glaubwürdigkeit der Lehrperson wirkt sich daneben als ein Hintergrundfaktor auf die leistungsbezogenen Überzeugungen und somit nur indirekt auf die daraus resultierende Leistungsintention aus. Gemäss der Theorie sollte sich daneben kein direkter Effekt von der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintention einstellen (Fishbein & Ajzen, 2011, S. 22).

Der Gang der Analyse soll in drei Schritten erfolgen. Zunächst wird die direkte Wirkung der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintention der Lernenden ohne den Einbezug von Mediatorvariablen analysiert. Danach wird erstens die Wirkung der leistungsbezogenen Überzeugungen der Lernenden auf deren Leistungsintention untersucht, zweitens werden die Effekte der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die leistungsbezogenen Überzeugungen der Lernenden analysiert. Daraus ergeben sich drittens die Wirkungsmechanismen der

(glaubwürdigen) Lehrperson auf die Leistungsintention der Lernenden (vgl. Abbildung 19). Bei allen drei Analyseschritten sollen die Resultate zwischen dem allgemeinbildenden Unterricht (ABU) und dem berufskundlichen Unterricht (BKU) verglichen werden.

Abbildung 19: Gang der Analyse der Wirkungsmechanismen (glaubwürdiger) Lehrpersonen



In dieser Drei-Schritt-Struktur werden im Folgenden die Hypothesen aufgestellt. Auch die spätere Präsentation der Resultate (Kapitel 4.4) und deren Diskussion (Kapitel 4.5) soll sich an dieser Struktur orientieren.

4.2.4.1 Hypothesen I: Leistungsrelevante Überzeugungen und Leistungsintention im berufsschulischen Unterricht

In der hier durchgeführten Studie werden die Leistungsintention und die leistungsrelevanten Überzeugungen der Berufslernenden, bezogen auf die beiden unterschiedlichen Fächer ABU und BKU des berufsfachschulischen Unterrichts,

untersucht und verglichen. Der Einfluss der leistungsrelevanten Überzeugungen auf die schulische Leistungsintention ist anhand der bisherigen Forschung im schulischen Kontext nicht eindeutig. Ausserdem existieren zwar Studien, die mit der Theorie geplanten Verhaltens die Leistungsintentionen und leistungsrelevanten Überzeugungen verschiedener Fächer analysieren (Manstead & Eckelen, 1998), jedoch keine statistischen Vergleiche zwischen den Fächern vornehmen. Es wird aber, wie oben erläutert (Kapitel 4.3), davon ausgegangen, dass die Prädiktoren der TGV einen wesentlichen Teil der Varianz der Leistungsintention erklären und der spezifische Einfluss der Überzeugungen weitgehend den Ergebnissen aus anderen Kontexten entspricht.

Hypothese 1.1: Die leistungsrelevanten Überzeugungen der erweiterten Theorie geplanten Verhaltens können die Leistungsintention im berufsschulischen Kontext zu einem wesentlichen Teil erklären.

Hypothese 1.2: Es manifestieren sich von allen sechs leistungsbezogenen Überzeugungen statistisch signifikante Effekte auf die Leistungsintention.

Wie im Kapitel 3.3.1 der Studie I beschrieben, unterscheiden sich die beiden Fächer ABU und BKU wesentlich. Zum einen durch ihren Inhalt, zum anderen durch ihre objektive Relevanz für einen erfolgreichen Lehrabschluss. Aufgrund der unterschiedlichen inhaltlichen Ausrichtung und vor allem dadurch, dass der BKU gegenüber dem ABU formal wesentlich wichtiger für den Abschluss ist (zählt meist doppelt), werden bei der Leistungsintention und bei den Einstellungen und den Normüberzeugungen signifikante Unterschiede erwartet. Bei der instrumentellen Einstellung (Überzeugungen hinsichtlich Sinn und Zweck eines höheren Engagements) ist davon auszugehen, dass die Lernenden den BKU höher einschätzen als den ABU, da der Tauschwert (Leistung gegen Abschlusszertifikat) grösser ist. Daneben wird erwartet, dass der Inhalt des BKU eher den Interessen der Lernenden entspricht, weil sich der BKU auf den von ihnen gewählten Beruf bezieht. Dies könnte sich auf eine höhere affektive Einstellung auswirken. Die höhere formale

Gewichtung des BKU könnte weiter zur Folge haben, dass die soziale Norm höher ausfällt, und dies sowohl hinsichtlich der wahrgenommenen Erwartung ‚relevanter Dritter‘ (injunktive Norm), als auch des wahrgenommenen Verhaltens ‚ähnlicher Personen‘ (deskriptive Norm). Es wird letztlich erwartet, dass die positiveren Einstellungen und die höheren Einschätzungen der sozialen Norm im BKU zu einer höheren Leistungsintention führen als im ABU.

Hypothese 1.3: Die leistungsbezogenen Einstellungen (instrumentell und affektiv) und die subjektiven Normen (injunktiv und deskriptiv) der Lernenden sind im berufskundlichen Unterricht höher als im allgemeinbildenden Unterricht.

Hypothese 1.4: Die Leistungsintention der Lernenden ist im Berufskundlichen Unterricht höher als im Allgemeinbildenden Unterricht.

Hinsichtlich der Kontrollüberzeugungen (Kapazität und Autonomie) wird ein weniger eindeutiges Bild erwartet. Dies, weil die wahrgenommene Kapazität stark von internalen Faktoren abhängig ist (Selbstwirksamkeit, schulisches Selbstkonzept). Daneben beziehen sich die eher externalen Faktoren der Autonomie weniger auf den Unterrichtsinhalt, sondern vielmehr auf Personen und Umstände, die aus Sicht der Lernenden einem möglichen Engagement entgegenwirken. Aus diesen Gründen wird weder bei der Kapazität noch bei der Autonomie eine fachspezifische Ausprägung erwartet.

Hypothese 1.5: Die Kontrollüberzeugungen der Lernenden im Berufskundlichen und im Allgemeinbildenden Unterricht unterscheiden sich nicht signifikant.

4.2.4.2 Hypothesen II: Effekte der glaubwürdigen Lehrperson auf die leistungsbezogenen Überzeugungen ihrer Lernenden

Es wird davon ausgegangen, dass glaubwürdige Lehrpersonen – also Lehrpersonen, die als kompetent, vertrauenswürdig und fürsorglich betrachtet werden – sowohl auf die Einstellung, als auch auf die subjektive Norm und die wahrgenommene

Verhaltenskontrolle eine positive Wirkung ausüben. Dass hierbei auch eine Wirkung in anderer Richtung besteht (von der Sache auf die (Lehr-)person), ist anzunehmen. Es wird aber davon ausgegangen, dass diese im Vergleich zu den Wirkungsmechanismen langfristig kaum bedeutend sind (siehe Kapitel 3.4.2). Grundsätzlich wird angenommen, dass glaubwürdige Lehrpersonen auf alle sechs Überzeugungskategorien ihrer Lernenden einen signifikanten Einfluss haben, dass sich also sechs Wirkungsmechanismen für ein höheres Engagement der Lernenden im Unterricht manifestieren.

Hypothese 2.1: Ausgehend von der Glaubwürdigkeit der Lehrperson manifestieren sich auf alle sechs leistungsrelevanten Überzeugungen signifikante positive Effekte.

Die Wirkung auf die Einstellung:

Die Lehrperson ist ein Repräsentant des Unterrichts. Dörpinghaus (2007) weist darauf hin, dass die Lehrperson als Stellvertreter des Fachs betrachtet wird. Dadurch wird ihre Glaubwürdigkeit ein „konstitutiver Teil des unterrichtlich zu Vermittelnden“ (Dörpinghaus, 2007, S. 148). Indem die Lehrperson im Kontext ihres Fachs als glaubwürdig betrachtet wird, erscheint auch das Fach selbst respektive dessen Inhalt als glaubwürdig. Dieser *Glaubwürdigkeitstransfer* von der Person auf die Sache wird hier als Kern der Überzeugungskraft der Lehrkräfte angesehen und es wird erwartet, dass sich dieser insbesondere durch einen relativ hohen Effekt auf die instrumentelle Einstellung der Lernenden manifestiert.

Hypothese 2.2: Im Vergleich der Effektstärke der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die leistungsrelevanten Überzeugungen zeigt sich insbesondere auf die instrumentelle Einstellung der Lernenden ein relativ grosser positiver Effekt.

Die Wirkung auf die subjektive Norm:

Injunktive Norm entsteht dann, wenn einerseits eine hohe Erwartung sozial relevanter Dritter empfunden wird und andererseits eine Bereitschaft besteht, diesen Erwartungen zu entsprechen. Da angenommen werden kann, dass glaubwürdige

Lehrpersonen tendenziell als sozial relevanter betrachtet werden (bezogen auf das eigene Verhalten) als weniger glaubwürdige und da deshalb die Bereitschaft, deren Erwartungen zu entsprechen eher grösser ausfallen könnte, wird bezüglich der injunktiven sozialen Norm ein positiver Zusammenhang erwartet.

Die *deskriptive Norm* fragt daneben nach dem Verhalten von Personen, ‚die mir ähnlich sind‘ und nach der Bereitschaft, dieses ebenfalls zu zeigen. Die Lehrperson, ob sie nun glaubwürdig ist und eine gewisse Identifikation stattfindet oder nicht, wird wohl von den Lernenden nicht primär zu den ‚mir ähnlichen Personen‘ gezählt. Vielmehr wird diese Norm wohl eher durch die Klassenkameradinnen und -kameraden und ihr Verhalten bestimmt.

Hypothese 2.3: Der Effekt der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die injunktive Norm ist grösser als auf die deskriptive Norm.

Die Wirkung auf die wahrgenommene Handlungskontrolle:

Da sich die Lernenden zum Zeitpunkt ihres berufsschulischen Unterrichts bereits seit mindestens einer Dekade im schulischen Milieu bewegen und eine Vielzahl von Schnittstellen beschritten und die dabei vollzogenen Bewertungen und Selektionen erfahren haben, werden sie tendenziell ein relativ stabiles positives oder negatives akademisches Selbstkonzept mitbringen (Helmke & van Aken, 1995). Dadurch, dass sich gerade in der beruflichen Grundbildung viele Lernende aus dem niederen Niveau der Sekundarstufe I befinden, scheint es nachvollziehbar, dass Phänomene wie das der erlernten Hilflosigkeit (Seligman & Petermann, 2008) verbreitet sein könnten. Weil diese Phänomene zu diesem relativ späten Zeitpunkt bereits stark verankert und nur schwierig zu beeinflussen sind, ist davon auszugehen, dass die Glaubwürdigkeit der Lehrperson wenig Einfluss auf die Überzeugung der eigenen Kapazität aufweist. Anders wird dies bei der Autonomie erwartet. Schliesslich werden glaubwürdige Lehrpersonen und deren Unterricht in den Augen der Lernenden als berechenbarer – und somit die Umstände, die zu besseren Leistungen

führen, als transparenter – betrachtet, was zu einer höheren empfundenen Autonomie führen kann.

Hypothese 2.4 Der Effekt der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die empfundene Autonomie ist grösser als auf die empfundene Kapazität.

4.2.4.3 Hypothesen III: Die Wirkungsmechanismen der glaubwürdigen Lehrperson auf die Leistungsintention der Lernenden

Wie bereits mehrfach erwähnt, handelt es sich bei der TGV um ein Modell, in dem sämtliche äusseren Merkmale (inkl. der Glaubwürdigkeit der Lehrperson) vollständig über die beschriebenen Überzeugungen mediiert werden. Sämtliche Wirkungen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintention werden also über die Überzeugungen vermittelt.

Hypothese 3.1: Statistisch signifikant sind ausschliesslich die mediierten Effekte, nicht aber der direkte Effekt der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintention ihrer Lernenden.

Da gemäss den vorgängigen Überlegungen einerseits ein Effekt von der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf alle leistungsbezogenen Überzeugungen erwartet wird (Hypothese 2.1) und andererseits alle leistungsbezogenen Überzeugungen als Prädiktoren für die Leistungsintention betrachtet werden (Hypothese 1.2), werden sechs indirekte Effekte von der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintention erwartet.

Hypothese 3.2: Alle sechs leistungsbezogenen Überzeugungen des Mediatorenmodells vermitteln einen Effekt von der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintention der Lernenden.

Die oben beschriebenen Annahmen zu den leistungsrelevanten Überzeugungen und der Leistungsintention im berufsschulischen Unterricht und zu den

Wirkungsmechanismen der glaubwürdigen Lehrperson ergeben folgende weitere Hypothese:

Hypothese 3.3: Der stärkste indirekte Effekt der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintention manifestiert sich über die instrumentelle Einstellung der Lernenden.

4.3 Methode

4.3.1 Datengenerierung und Stichprobe

Es werden 629 Berufslernende der dualen beruflichen Grundbildung während des Allgemeinbildenden Unterrichts im Herbstquartal 2014 elektronisch und anonym befragt (durchschnittliche Befragungsdauer beträgt 16.6 Minuten). Die jeweilige Lehrperson des Allgemeinbildenden Unterrichts begleitet die Befragung gemäss einer vorgängigen schriftlichen Instruktion (siehe Anhang 4). Die Lernenden befinden sich zu diesem Zeitpunkt je nach Beruf im 1. bis 3. respektive im 1. bis 4. Lehrjahr ihrer Ausbildung. Sämtliche Fragen beziehen sich auf beide zentralen Unterrichtsfächer des berufsschulischen Unterrichts. Die Fragen beziehen sich also einerseits auf den berufskundlichen Unterricht (BKU) und deren Lehrperson und andererseits auf den allgemeinbildenden Unterricht (ABU) und deren Lehrperson gestellt. Eingehendere Informationen zu Struktur und Inhalt der beiden Unterrichtsfächer im Speziellen und zum Berufsbildungssystem im Allgemeinen werden in der Studie I gegeben (siehe Kapitel 3.3.1).

Es handelt sich um dieselbe Stichprobe wie bei Studie I, also um eine Gelegenheitsstichprobe im Bildungszentrum IDM Thun, einer kantonalen Berufsfachschule mit Aus- und Weiterbildungen in industriell-gewerblichen und in Dienstleistungsberufen mit rund 240 Mitarbeitenden und über 3100 Lernenden. Folgende Berufe

EFZ (Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis) sind vertreten: Anlagen- und Apparatebauer/in EFZ (Total 25 Lernende), Automobil-Fachmann/-frau EFZ (Total 56 Lernende), Automobil-Mechatroniker/in EFZ (Total 49 Lernende), Coiffeur/-euse EFZ (Total 49 Lernende), Fachmann/-frau Betriebsunterhalt EFZ (Total 37 Lernende), Baumaschinenmechaniker/in EFZ (Total 52 Lernende), Landmaschinenmechaniker/in EFZ (Total 87 Lernende), Maler/in EFZ (Total 57 Lernende), Metallbauer/in EFZ (Total 43 Lernende), Polymechaniker/in EFZ (Total 38 Lernende), Sanitärinstallateur/in EFZ (Total 58 Lernende), Zeichner/in EFZ – Architektur (Total 59 Lernende), Zeichner/in EFZ – Ingenieurbau (Total 22 Lernende).

Weitere Daten zur Verteilung der befragten Lernenden befinden sich im Anhang 2. Die Auswertung der Daten erfolgt mit der Software *SPSS Statistics Version 21* und *Mplus Version 7.2*. Der gesamte, mit Hilfe der Umfragesoftware *unipark* erstellte Fragebogen, der sämtliche Fragen sowohl für den ABU als auch für den BKU beinhaltet, befindet sich im Anhang 1.

4.3.2 Instrumente

4.3.2.1 Glaubwürdigkeit der Lehrperson

Die Glaubwürdigkeit der Lehrperson wird mit einem eigenen deutschsprachigen Instrument erhoben, das eine Übersetzung des englischsprachigen Instruments von McCroskey und Teven (McCroskey & Teven, 1999) darstellt. Das mehrdimensionale Originalinstrument, das aus den Faktoren *competence*, *trustworthiness* und *goodwill* besteht, wird in Studie I auf deren faktorielle Validität getestet (siehe Kapitel 3). Die konfirmatorische Faktorenanalyse ergibt dabei ein Glaubwürdigkeitsmodell, das aus einem Globalfaktor besteht, auf den sämtliche 18 Skalen laden. Es werden hier die Items des Modells hier nochmals aufgelistet (vgl. Tabelle 17: Instrument zur Messung der Glaubwürdigkeit der Lehrperson (eigene Übersetzung basierend auf

McCroskey & Teven, 1999)). Angaben zu Objektivität, Reliabilität und Validität des Instruments finden sich in der Studie I (siehe Kapitel 3.3.3).

Tabelle 17: Instrument zur Messung der Glaubwürdigkeit der Lehrperson (eigene Übersetzung basierend auf McCroskey & Teven, 1999)

1	ist schlecht ausgebildet	1	2	3	4	5	6	7	ist gut ausgebildet
2	ist nicht fachkundig (kennt sich im Fach nicht aus)	1	2	3	4	5	6	7	ist fachkundig (kennt sich im Fach aus)
3	ist nicht kompetent (weiss/kann nicht viel)	1	2	3	4	5	6	7	ist kompetent (weiss/kann viel)
4	ist informiert (auf neuestem Wissenstand)	1	2	3	4	5	6	7	ist nicht informiert (nicht auf neuestem Wissenst.)
5	ist aufgeweckt	1	2	3	4	5	6	7	ist nicht aufgeweckt
6	ist intelligent	1	2	3	4	5	6	7	ist nicht intelligent
7	ist nicht vertrauenswürdig	1	2	3	4	5	6	7	ist vertrauenswürdig
8	verhält sich nicht anständig (nicht wie man sollte)	1	2	3	4	5	6	7	verhält sich anständig (wie man sollte)
9	ist nicht aufrichtig (sagt oft nicht, was sie denkt)	1	2	3	4	5	6	7	ist aufrichtig (sagt, was sie denkt)
10	ist ehrlich	1	2	3	4	5	6	7	ist nicht ehrlich
11	ist fair	1	2	3	4	5	6	7	ist unfair
12	verhält sich korrekt (wie es sich gehört)	1	2	3	4	5	6	7	verhält sich inkorrekt (nicht wie es sich gehört)
13	setzt sich nicht ein für mich	1	2	3	4	5	6	7	setzt sich für mich ein
14	nimmt keine Rücksicht auf mich	1	2	3	4	5	6	7	nimmt Rücksicht auf mich
15	ist mir gegenüber nicht verständnisvoll	1	2	3	4	5	6	7	ist mir gegenüber verständnis- voll
16	kümmert sich um mich	1	2	3	4	5	6	7	kümmert sich nicht um mich
17	geht auf meine Interessen ein	1	2	3	4	5	6	7	geht nicht auf meine Interessen ein
18	beschäftigt sich mit mir	1	2	3	4	5	6	7	beschäftigt sich nicht mit mir

4.3.2.2 Leistungsbezogene Überzeugungen und Leistungsintention

Die Erhebung der leistungsbezogenen Überzeugungen und der Leistungsintention wird gemäss den Empfehlungen von Fishbein und Ajzen (2011) gestaltet und dabei ausschliesslich direkt erfragt. Die Formulierungen beziehen sich vor allem auf die Vorschläge von Ajzen und Madden (1986), Hagger und Chatzisarantis (2005) und

Fishbein und Ajzen (2011), die ins Deutsche übersetzt werden. Sämtliche Items bestehen aus Behauptungen, die von den Lernenden über eine siebenstufige Likert-Skala mit den Antwortmöglichkeiten *‚trifft nicht zu‘*–*x–*, *‚trifft eher nicht zu‘*–*x–*, *‚trifft eher zu‘*–*x–*, *‚trifft zu‘* beurteilt werden. Es folgen nun die Kurzbeschreibungen der Instrumente mit einigen Beispielitems. Sämtliche Itemformulierungen finden sich in Anhang 1.

Leistungsintention: Die Intention, im Unterricht gute Leistungen zu erbringen, wird mit vier positiv gepolten und zwei negativ gepolten Items gemessen (Beispielitems: *‚Ich arbeite im ABU besonders sorgfältig.‘*, *‚Im ABU gebe ich mein Bestes.‘*, *‚Im ABU lehne ich mich zurück und vermeide jegliche Anstrengung.‘*).

Instrumentelle und affektive Einstellung: Die Einstellungskonstrukte werden mit je vier positiv gepolten Items gemessen. Ein Beispiel-Item zur Messung der instrumentellen Einstellung lautet *‚Im ABU gute Leistungen zu erbringen, ist für mich extrem sinnvoll‘*, für die affektive Einstellung *‚Mir im ABU Mühe zu geben, ist für mich sehr spannend‘*.

Injunktive und deskriptive Norm: Auch die beiden Variablen der sozialen Norm werden mit je vier positiv formulierten Items gemessen. Bei der injunktiven Norm lautet die Behauptung beispielsweise *‚Mir wichtige Personen denken, dass ich mich im ABU besonders anstrengen soll‘*. Bei der deskriptiven Norm zum Beispiel *‚Mir ähnliche Personen geben im ABU ihr Bestes.‘*

Kapazität und Autonomie: Ebenso werden die Variablen der Verhaltenskontrolle mit je vier positiv formulierten Items gemessen. Die Kapazität wird dabei mit Aussagen wie beispielsweise *‚Ich habe die Fähigkeiten für gute Leistungen im ABU‘* gemessen, die Autonomie mit Fragen wie *‚Es liegt an mir, ob ich im ABU gute Leistungen erziele‘*.

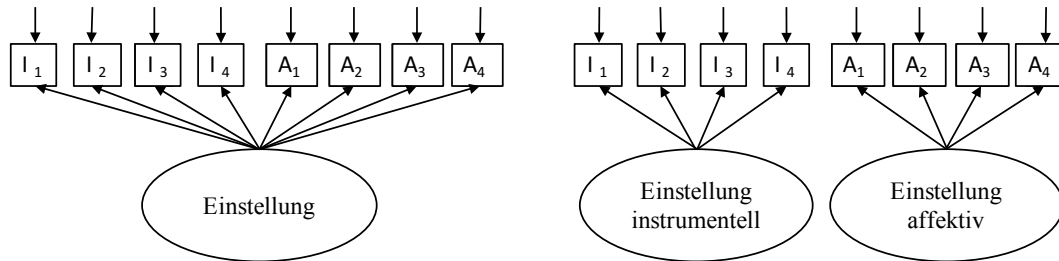
Die *Objektivität* der Instrumente ist durch eine relativ starke Standardisierung der Befragung (die Testleiter werden mit einer Befragungseinführung einheitlich auf die

Durchführung vorbereitet, die elektronische Beantwortung der Fragen findet weitgehend selbständig statt) und durch eine automatische Auswertung zu einem grossen Teil gegeben. Für die *Reliabilität* und für die *Validität* der oben beschriebenen Instrumente soll hier auf die folgenden Analysen hingewiesen werden (Kapitel 4.3.2.3).

4.3.2.3 Überprüfung der empirischen Verschiedenheit der diskriminanten Überzeugungsmodelle der erweiterten Theorie geplanten Verhaltens

Wie in Kapitel 4.2.3 beschrieben wird, können die drei Überzeugungen, die in der klassischen TGV die Prädiktoren für Intention und Verhalten darstellen (*Einstellung*, *subjektive Norm* und *wahrgenommene Verhaltenskontrolle*), weiter differenziert werden. Diese Differenzierung, die bereits theoretisch begründet wurde (Kapitel 4.2.3), führt zu jeweils zwei unterschiedlichen Konstrukten pro Prädiktor. Im Folgenden werden die diskriminanten Modelle, die für diese Studie verwendet werden sollen, empirisch geprüft. Mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse werden hierzu die jeweiligen kongenerischen Modelle (einfaktorielle Lösung) mit den diskriminanten Modellen (zweifaktorielle Lösung) hinsichtlich deren Passung auf die zugrundeliegenden Daten, sowohl bezüglich ABU als auch bezüglich BKU, verglichen (vgl. Abbildung 20). Die methodologischen Grundlagen der konfirmatorischen Faktorenanalyse werden in der Studie I eingehend besprochen (Kapitel 3.3.4). Die hier beschriebenen Ausführungen beschränken sich deshalb auf die Besprechung der Resultate, die aus Gründen der Leserlichkeit bereits unter diesem Kapitel stattfindet.

Abbildung 20: Vergleich des kongenerischen (links) und diskriminanten Überzeugungsmodells (rechts) am Beispiel der Einstellung



Aufgrund der teils stark negativen Schiefe der Skalen (siehe Kapitel 3.3) wird das robuste Maximum-Likelihood Messverfahren (MLM) verwendet. Als Fit-Indizes werden der Comparative Fit Index CFI (Bentler, 1990), der Tucker-Lewis Index TLC (Tucker & Lewis, 1973) und der RMSEA-Index (Nevitt & Hancock, 2000) verwendet. Dabei werden die von Brown (2015) empfohlenen Cut-Off-Werte verwendet (siehe Kapitel 4.3.3.1).

Die Resultate zeigen sowohl bezogen auf den ABU als auch bezogen auf den BKU, dass die Fit-Werte der diskriminanten Modelle den publizierten Kriterien für eine gute Passung genügen und im Vergleich zu den kongenerischen Modellen besser ausfallen (vgl. Tabelle 18).

Tabelle 18: Vergleich der statistischen Kennwerte der kongenerischen mit den diskriminanten Modellen der leistungsrelevanten Überzeugungen: oben ABU, unten BKU

Modell	χ^2	Faktor	df	CFI	TLI	RMSEA	AIC	BIC	r
ABU									
E kong	747.9*	1.5199	20	0.812	0.775	0.736	13665	13771	-
E disk	90.6*	1.4931	19	0.981	0.973	0.077	12665	12776	0.77*
SN kong	682.2*	1.8555	18	0.821	0.721	0.242	12552	12668	-
SN disk	73.2*	1.8385	17	0.985	0.975	0.073	11423	11543	0.60*
WV kong	759.8*	1.9616	20	0.754	0.655	0.242	11497	11608	-
WV disk	28.6*	1.9484	19	0.997	0.995	0.028	11497	11608	0.64*
BKU									
E kong	582.4*	1.5403	20	0.751	0.652	0.211	13770	13876	-
E disk	42.9*	1.4530	19	0.989	0.984	0.045	12937	13048	0.63*
SN kong	591.2*	1.5510	18	0.791	0.676	0.225	12369	12484	-
SN disk	60.4*	1.5079	17	0.984	0.974	0.064	11545	11665	0.47*
WV kong	718.0*	1.7067	20	0.714	0.600	0.235	13530	13637	-
WV disk	24.61*	1.7352	19	0.998	0.997	0.022	12349	12460	0.56*

*p<.001; Faktor: (Scaling Correction Factor) Korrekturfaktor für MLM-Schätzmethode (Satorra & Bentler, 2001); r: Korrelation; E kong: Einstellung kongenerisches Modell; E disk: Einstellung diskriminantes Modell; SN kong: Subjektive Norm kongenerisches Modell; SN disk: Subjektive Norm diskriminantes Modell; WV kong: Wahrgenommene Verhaltenskontrolle kongenerisches Modell; WV disk: Wahrgenommene Verhaltenskontrolle diskriminantes Modell

Die Faktorladungen der Indikatoren sind signifikant und positiv, die Korrelationen der Items innerhalb der jeweiligen Konstrukte fallen grösser aus als zwischen den Konstrukten. Durch die ermittelten Fit-Werte und durch die Faktorinterkorrelationen (vgl. Tabelle 18) kann die Verschiedenheit der einzelnen Faktoren angenommen werden. Wobei erwähnt werden muss, dass das Modell ABU messtechnisch als kritisch bewertet werden muss, da die Fit-Werte die empfohlenen Cut-Off-Werte (Brown, 2015, S. 75) teils nur knapp erreichen (vgl. Tabelle 19).

Tabelle 19: Fit-Werte der konfirmatorischen Faktorenanalyse aller sechs Prädiktoren der erweiterten Theorie geplanten Verhaltens

Modell	χ^2	Faktor	df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
ABU	886.82*	1.3082	235	0.925	0.912	0.066	0.115
BKU	404.26*	1.3238	235	0.981	0.977	0.034	0.033

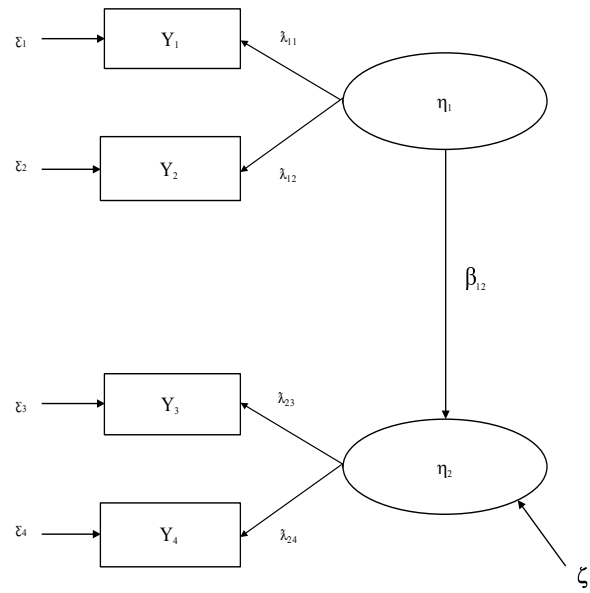
* $p < .001$; Faktor: (Scaling Correction Factor) Korrekturfaktor für MLM-Schätzmethode (Satorra & Bentler, 2001)

4.3.3 Statistisches Verfahren

4.3.4.1 Strukturgleichungsmodellierung

Sowohl die konfirmatorische Faktorenanalyse (siehe Kapitel 3.3.4.1) als auch die hier zusätzlich angewandte Methode der Strukturgleichungsmodellierung sind multivariate statistische Auswertungsmethoden, die in den empirischen Sozialwissenschaften zunehmend häufiger eingesetzt werden (bspw. Brown, 2015). Strukturmodelle unterscheiden sich von Messmodellen (der konfirmatorische Faktorenanalyse) dadurch, dass diese zusätzlich von Zusammenhängen zwischen latenten Variablen ausgehen, respektive diese Zusammenhänge analysieren (vgl. Abbildung 21).

Abbildung 21: Beispiel für ein einfaches Strukturgleichungsmodell



Das exemplarische Strukturgleichungsmodell verbindet zwei Messmodelle mit einem gerichteten Zusammenhang (Regression). Die Interpretation von Messmodellen wird in Kapitel 3.3.4.1 anhand eines exemplarischen Messmodells beschrieben. Der beim Strukturgleichungsmodell hinzukommende Regressionskoeffizient (β) beschreibt einen gerichteten Zusammenhang von der latenten Prädiktorvariable η_1 , auf die Kriteriumsvariable η_2 . Wie bei den Faktorenladungen erhält man auch beim Regressionskoeffizienten durch deren Quadrieren den Anteil der Varianz der abhängigen Variable (hier η_2), die durch die unabhängige Variable (hier η_1) erklärt wird. Die übrige Varianz wird durch die Fehlervarianz ζ_2 angegeben.

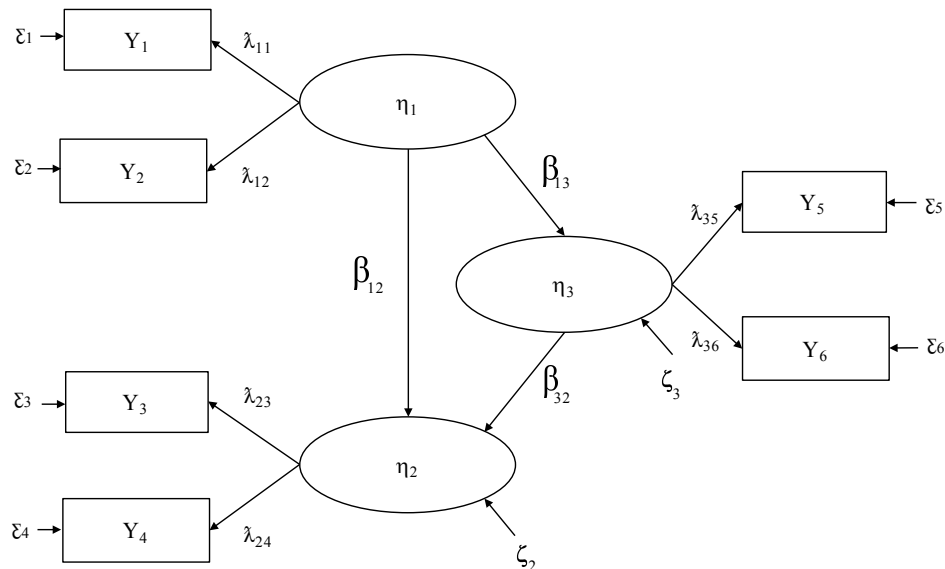
Sowohl bei Messmodellen wie bei Strukturgleichungsmodellen handelt es sich um statistische Modelle mit latenten Variablen, die es ermöglichen, „Messfehlereinflüsse in der Analyse explizit zu berücksichtigen und die unerwünschten Effekte von Messfehlern auf statistische Ergebnisse – wie beispielsweise verzerrte Schätzungen von Korrelations- oder Regressionskoeffizienten – zu vermeiden“ (Geiser, 2011, S.

7). Dabei wird die Passung der modellierten Modelle auf die zugrundeliegenden Daten anhand von sogenannten Fit-Indizes mit den gängigen Cut-off-Werten (siehe Kapitel 3.3.4.1) überprüft. Die Fit-Werte und deren Cut-off-Werte, die in der folgenden Studie angewandt werden, sind dieselben wie in Studie I: *CFI* der *comperative fit index* (Bentler, 1990) *TLC Tucker-Lewis Index TLC* (Tucker & Lewis, 1973): Werte um 0.95 und grösser (Hu & Bentler, 1999); *RMSEA-Index* (Nevitt & Hancock, 2000): Werte um 0.60 und kleiner (Hu & Bentler, 1999). Daneben werden für die Modellvergleiche das *Akaike Information Criterion AIC* (Akaike, 1987) und das *Bayes Information Criterion BIC* (Kass & Raftery, 1995) verwendet: Je kleiner der Wert, desto grösser die Passung des Modells. Für einen Überblick über die aktuellen Cut-off-Werte siehe Brown (2015).

Strukturgleichungsmodelle sind auch deshalb beliebt, weil damit indirekte Effekte untersucht werden können, die von vielen sozialwissenschaftlichen Theorien impliziert werden. Bei indirekten Effekten handelt es sich um Effekte, die über andere Variablen vermittelt werden, um sogenannte Mediatoreffekte (vgl. Abbildung 22). Im Unterschied zu einem Moderatormodell, in dem eine dritte Variable den Effekt von einer Prädiktorvariable auf eine Kriteriumsvariable beeinflusst, wird in einem Mediatormodell ein Effekt über eine dritte Variable vermittelt (mediiert).

„Wir sprechen ferner von einer Moderatorvariablen, wenn sie den Einfluss einer unabhängigen auf die abhängige Variable verändert (z. B. Straßenlärm oder Alter der schlafenden Personen im oben genannten Beispiel des Einflusses eines Schlafmittels auf die Schlafdauer (...)), und von einer Mediatorvariablen, wenn eine unabhängige Variable nicht direkt, sondern vermittelt über eine dritte Variable auf die abhängige Variable einwirkt. Beispiel: Nicht das Klingelzeichen selbst, sondern die durch das Klingelzeichen ausgelöste Erwartung von Futter löst beim Pawlow'schen Hund die Speichelsekretion als bedingten Reflex aus (...)“ (Borz & Döring, 2006, S. 4).

Abbildung 22: Beispiel für ein einfaches Mediatormodell



Das einfache Mediatormodell zeigt, dass die Variable (η_3) sowohl eine abhängige als auch eine unabhängige Variable darstellt. Eine solche Variable wird auch als intermittierende Variable oder Mediatorvariable bezeichnet. Durch die Zwischenschaltung einer Mediatorvariable werden die direkten Effekte meist kleiner oder verschwinden allenfalls ganz. Wenn Letzteres der Fall ist, wird der ganze Effekt der ursprünglichen Prädiktorvariablen auf die Kriteriumsvariable über die Mediatorvariable mediiert.

Beim in Kapitel 4.2.3 hergeleiteten Modell zur Analyse der Wirkungsmechanismen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintention der Lernenden handelt es sich, wie bereits mehrfach erwähnt, um ein Mediatormodell. Die rechnerische Herausforderung bei der Analyse eines solchen Mediatormodells liegt in der Berechnung der indirekten Effekte, die sich aus dem Produkt von mindestens zwei Regressionskoeffizienten zusammensetzt, was eine Verletzung der Annahme

einer Normalverteilung des Effekts in der Population zur Folge haben kann. Aus diesem Grund führen konventionelle Methoden der Signifikanztestung von indirekten Effekten oft zu verzerrten Ergebnissen (Geiser, 2011, S. 77). Es wird daher der Gebrauch der sogenannten Bootstrap-Methode zur Signifikanzüberprüfung empfohlen, die beispielsweise in Geiser (2011) eingehend besprochen wird.

Für die in dieser Studie vorgenommenen Ergebnisvergleiche der unabhängigen Stichprobe, bezogen auf den berufskundlichen Unterricht und den allgemeinbildenden Unterricht ABU und BKU, wird analog der Studie I verfahren (siehe Kapitel 3.3.4.3), wobei den Vergleichen jeweils eine aufwändige Messinvarianzanalyse (siehe Anhang 3) vorausgeht.

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Studie II präsentiert. Es wird dabei dem Gang der Analyse, der in Kapitel 4.2.4 beschrieben wird, gefolgt. Erstens werden die Daten der leistungsbezogenen Überzeugungen im Unterricht und deren Relevanz bei der Erklärung der Leistungsintention präsentiert (Kapitel 4.4.1). Danach werden die Daten zum Einfluss der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die leistungsbezogenen Überzeugungen gezeigt (4.4.2). Schlussendlich sollen die Ergebnisse zu den Wirkungsmechanismen der glaubwürdigen Lehrperson auf die Leistungsintention der Lernenden beschrieben werden, die über die leistungsbezogenen Überzeugungen vermittelt werden (Kapitel 4.4.3).

4.4 Ergebnisse

Bevor auf die Ergebnisse der Untersuchungen hinsichtlich der leistungsrelevanten Überzeugungen eingegangen wird, sollen hier die Resultate zu der direkten Wirkung der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintention der Lernenden ohne die Berücksichtigung der Mediatorvariablen berichtet werden. Die Resultate bestätigen die Ergebnisse bisheriger Studien im Kontext der Ausbildung von

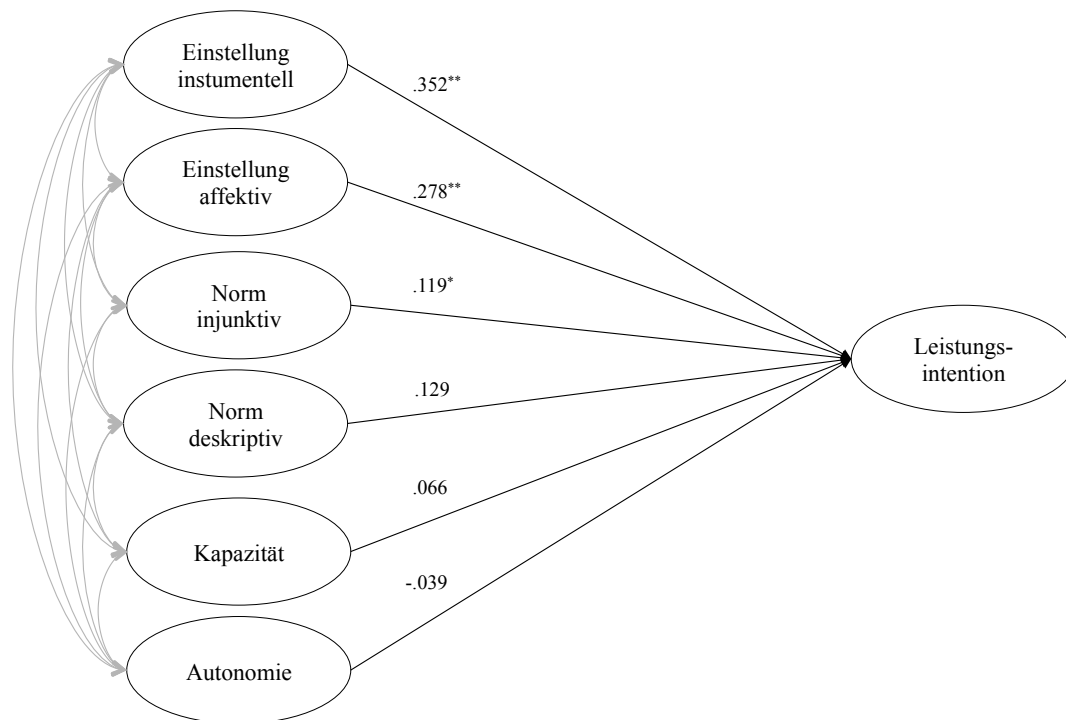
Psychologiestudierenden, die über signifikante Zusammenhänge zwischen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson und der Leistungsintention ihrer Lernenden berichten (siehe Kapitel 4.2.1). So vermag die Glaubwürdigkeit der ABU-Lehrperson 13.4% der Varianz der Leistungsintention ihrer Lernenden im ABU zu erklären ($\chi^2=364.58$, $p<.001$; $df=214$; $CFI=0.980$; $TLI=0.980$; $RMSEA=0.033$). Die Glaubwürdigkeit der BKU-Lehrperson vermag daneben 8% der Varianz der Leistungsintention ihrer Lernenden im BKU zu erklären ($\chi^2=462.28$, $p<.001$; $df=214$; $CFI=0.960$; $TLI=0.950$; $RMSEA=0.043$).

Der Erkenntnisschwerpunkt dieser Studie richtet sich jedoch, wie bereits mehrfach erwähnt, nicht auf diesen (bekannten) Zusammenhang. Vielmehr wird die Rolle, die leistungsbezogene Überzeugungen hinsichtlich dieses Zusammenhangs einnehmen, untersucht. Analog der Gliederung der Hypothesen in Kapitel 4.2.4 werden die diesbezüglichen Ergebnisse im Folgenden berichtet.

4.4.1 Ergebnisse I: Leistungsrelevante Überzeugungen und Leistungsintention im berufsschulischen Unterricht

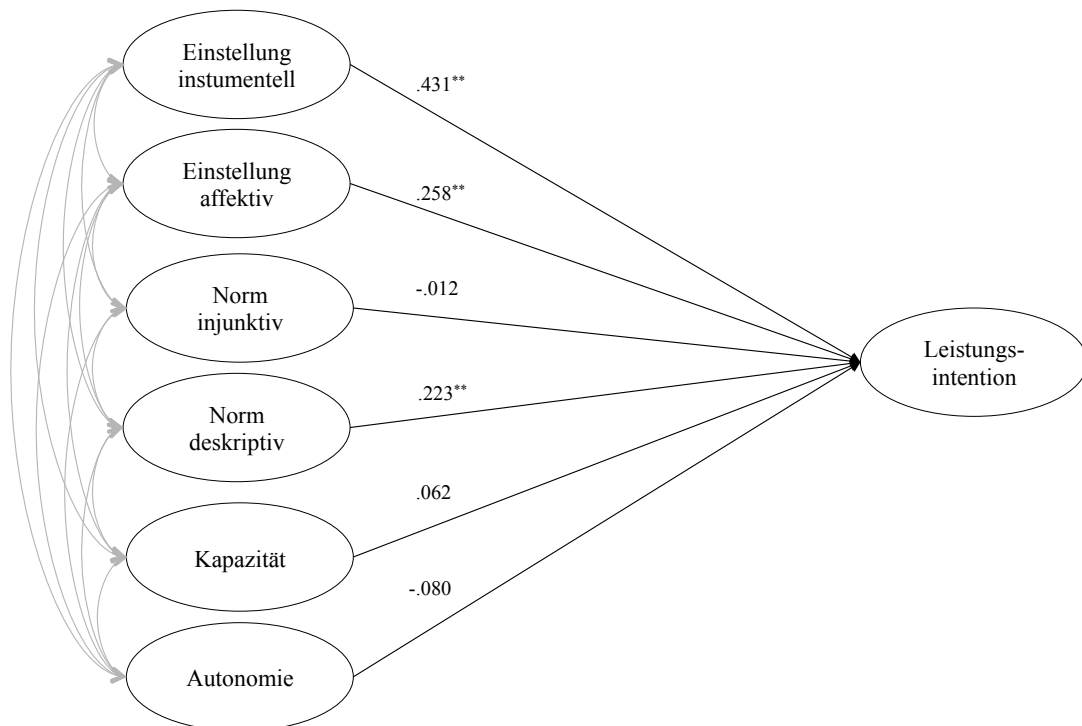
Die untenstehenden Strukturgleichungsmodelle für den allgemeinbildenden Unterricht (vgl. Abbildung 23) und für den berufskundlichen Unterricht (vgl. Abbildung 24) zeigen gemäss der erweiterten TGV die sechs Prädiktoren für Leistungsintention. Sowohl bezüglich des ABU ($\chi^2=785.62$, $p<.001$; $df=383$; $CFI=0.975$; $TLI=0.972$; $RMSEA=0.041$) als auch bezüglich des BKU ($\chi^2=642.33$, $p<.001$; $df=383$; $CFI=0.976$; $TLI=0.972$; $RMSEA=0.033$) zeigt das Modell eine hohe Passung auf die zugrundeliegenden Daten. Die Faktorinterkorrelationen liegen alle unter 0.77, $p<.001$ (ABU) bzw. unter 0.63, $p<.001$ (BKU).

Abbildung 23: Strukturgleichungsmodell der Prädiktoren der Leistungsintention im ABU



**p<.001; *p<.01; R=0.602; $\chi^2=785.62$ p<.001; df=383; CFI=0.975; TLI=0.972; RMSEA=0.041; alle Faktoren-Interkorrelationen <.80

Abbildung 24: Strukturgleichungsmodell der Prädiktoren der Leistungsintention im BKU



** $p < .001$; * $p < .01$; $R = 0.563$; $\chi^2 = 642.33$ $p < .001$; $df = 383$; $CFI = 0.976$; $TLI = 0.972$; $RMSEA = 0.033$; alle Faktoren-Interkorrelationen $< .8$

Die sechs *leistungsbasierten Überzeugungen* des Modells erklären einen wesentlichen Teil der *Leistungsintention* im jeweiligen Unterricht (60.2 % (ABU) respektive 56.3 % (BKU)). Dies entspricht den Werten der meisten bisherigen Studien in diesem Kontext. Hypothese 1.1 ist demnach bestätigt.

<i>Hypothese 1.1: Die leistungsrelevanten Überzeugungen der erweiterten Theorie geplanten Verhaltens können die Leistungsintention im berufsschulischen Kontext zu einem wesentlichen Teil erklären.</i>	✓
--	---

Sowohl im Kontext des ABU wie auch im Kontext des BKU erscheinen die *instrumentelle Einstellung* und die *affektive Einstellung* als signifikante Prädiktoren für die *Leistungsintention*. Die *instrumentelle Einstellung* beschreibt einen signifikanten Effekt von 0.352 (ABU) respektive 0.431 (BKU) auf die *Leistungsintention*, daneben besitzt die *affektive Einstellung* mit 0.278 (ABU) und 0.258 (BKU) einen kleineren signifikanten Effekt. Während die Überzeugungen zur *sozialen Norm* entweder nicht signifikant sind oder einen geringeren Effekt auf die *Leistungsintention* beschreiben als die *Einstellungen* – ABU: $\beta(\text{injunktive Norm}) = 0.119$, $p < .01$; BKU: $\beta(\text{deskriptive Norm}) = 0.223$, $p < .001$ –, besitzen die *Kontrollüberzeugungen* keinen signifikanten Effekt auf die *Leistungsintention* der Lernenden. Hypothese 1.2 muss demnach verworfen werden.

<i>Hypothese 1.2: Es manifestieren sich von allen sechs leistungsbezogenen Überzeugungen statistisch signifikante Effekte auf die Leistungsintention.</i>	X
---	----------

Um die Ausprägung der verschiedenen *leistungsbezogenen Überzeugungen* zu vergleichen, wurde vorgängig die Messinvarianz zwischen den Konstrukten analysiert. Die Ergebnisse der Messinvarianzüberprüfung sind in Anhang 3 aufgeführt. Bei den Modellen *Einstellung instrumentell*, *Einstellung affektiv*, *subjektive Norm injunktiv* und *Kapazität* konnte keine volle metrische Messinvarianz nachgewiesen werden. Jedoch liegt bei allen Konstrukten mindestens eine partielle metrische und skalare Messinvarianz vor, was die Grundbedingung eines Vergleichs der Zusammenhänge und Mittelwerte erfüllt (Christ & Schlüter, 2012, S. 92). Die Signifikanz des Mittelwertsunterschieds wird wie in Kapitel 3.3.4.3 analysiert, wobei die jeweiligen Mittelwerte im Gesamtmodell (vgl. Abbildung 25) gleichgesetzt werden und dabei überprüft wird, ob sich dabei das Modell signifikant verschlechtert (Resultate siehe Anhang 3). Es zeigt sich, dass sich die Mittelwerte praktisch aller

Konstrukte signifikant unterscheiden. Eine Ausnahme bildet dabei das Konstrukt der *Kapazität*.

Abbildung 25: Baseline-Modell (erweiterte Theorie geplanten Verhaltens) mit korrelierten latenten Faktoren und autokorrelierten Fehlervariablen als Grundlage zur Messinvarianzüberprüfung und Überprüfung von Mittelwertunterschieden

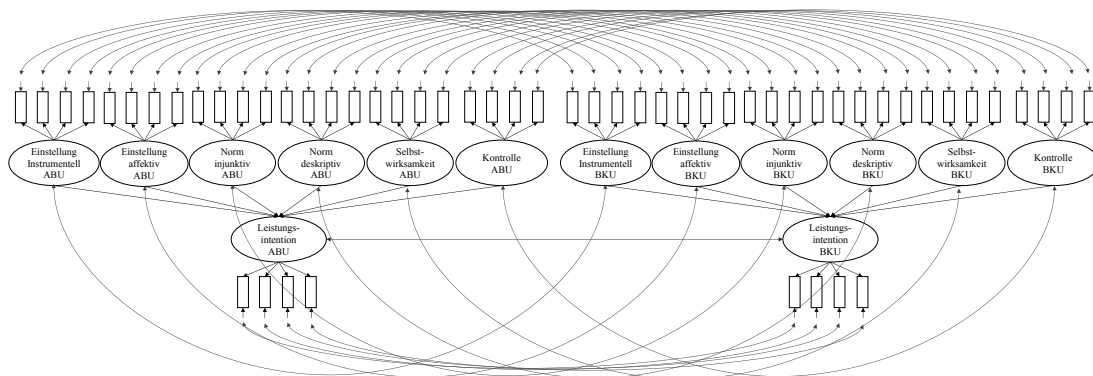


Tabelle 20: Mittelwert und Standardabweichung der leistungsbezogenen Überzeugungen und der Leistungsintention (ABU & BKU)

Skala	ABU		BKU		Cohens d
	MW	SD	MW	SD	
Einstellung instrumentell	5.26	1.22	6.23	0.84	0.93
Einstellung affektiv	4.51	1.36	4.99	1.21	0.40
Subjektive Norm injunktiv	5.41	1.12	6.20	0.91	0.77
Subjektive Norm deskriptiv	4.65	1.32	5.34	1.10	0.57
Kapazität*	5.05	1.05	4.83	0.85	
Autonomie	5.70	1.15	5.89	1.01	0.18
Leistungsintention	4.98	1.04	5.53	0.82	0.59

* Die Mittelwerte unterscheiden sich nicht signifikant (siehe Anhang 3)

Tabelle 20 beschreibt die Mittelwerte und Standardabweichungen der Variablen der erweiterten TGV. Zusätzlich wird Cohens d aufgezeigt, dessen Wert ein Effektmass des Mittelwertunterschieds, respektive dessen praktischer Bedeutsamkeit, darstellt (siehe Kapitel 3.3.4.3). Dabei werden Werte von 0.0 bis 0.1 als kein, 0.1 bis 0.3 als kleiner, 0.3 bis 0.50 als mittlerer und 0.5 und höher grosser Effekt bezeichnet (Cohen, 1988).

Es manifestieren sich sowohl bei den *leistungsbezogenen Einstellungen* (*Einstellung instrumentell* und *Einstellung affektiv*) wie auch bei der *Leistungsintention* hinsichtlich des BKU höhere Mittelwerte als hinsichtlich des ABU. Die statistisch signifikanten Unterschiede beschreiben mittlere bis sehr grosse Effekte (Leistungsintention: $d=0.59$; Einstellung instrumentell: $d=0.93$; Einstellung affektiv: $d=0.40$). Die Hypothesen 1.3 und 1.4 können somit bestätigt werden.

<i>Hypothese 1.3: Die leistungsbezogene Einstellungen (instrumentell und affektiv) und die subjektive Normen (injunktiv und deskriptiv) der Lernenden sind im Berufskundlichen Unterricht positiver als im Allgemeinbildenden Unterricht.</i>	✓
<i>Hypothese 1.4: Die Leistungsintention der Lernenden ist im Berufskundlichen Unterricht höher als im Allgemeinbildenden Unterricht.</i>	✓

Bei den *Kontrollüberzeugungen* liegen hingegen wesentlich weniger ausgeprägte Unterschiede vor. Die Mittelwerte der *Kapazität* unterscheiden sich zwar statistisch nicht signifikant. Entgegen der Vermutung der Hypothese 1.5 erscheint jedoch hinsichtlich der *Autonomie* ein statistisch signifikanter Unterschied mit (kleiner) praktischer Signifikanz ($d=0.18$). Die Hypothese wird somit widerlegt.

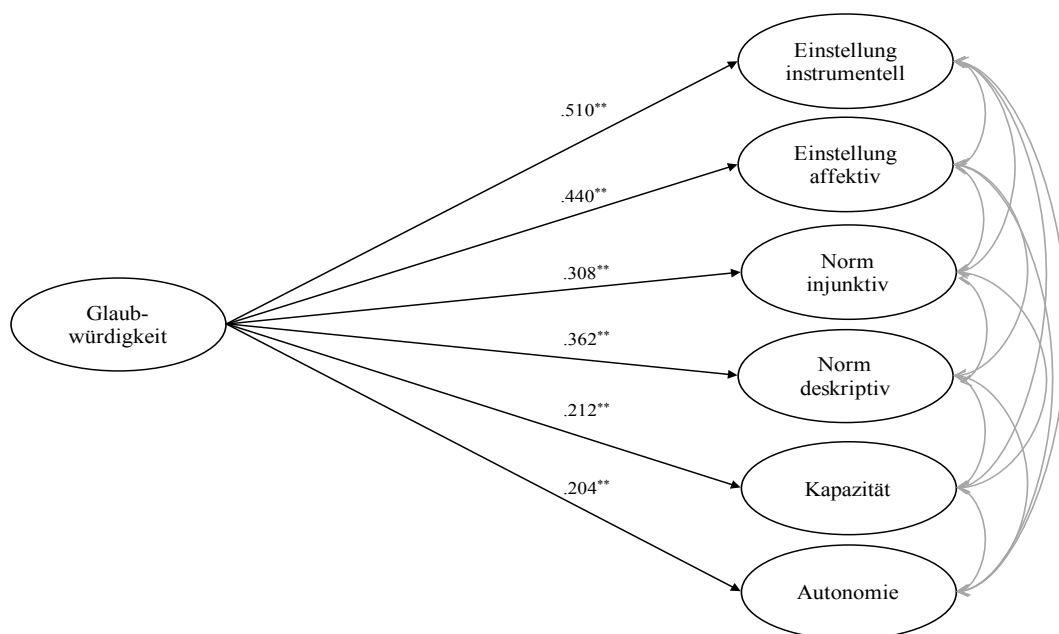
<i>Hypothese 1.5: Die Kontrollüberzeugungen der Lernenden im</i>	
--	--

<i>Berufskundlichen und im Allgemeinbildenden Unterricht unterscheiden sich nicht signifikant.</i>	X
--	----------

4.4.2 Ergebnisse II: Effekte der glaubwürdigen Lehrperson auf die leistungsbezogenen Überzeugungen ihrer Lernenden

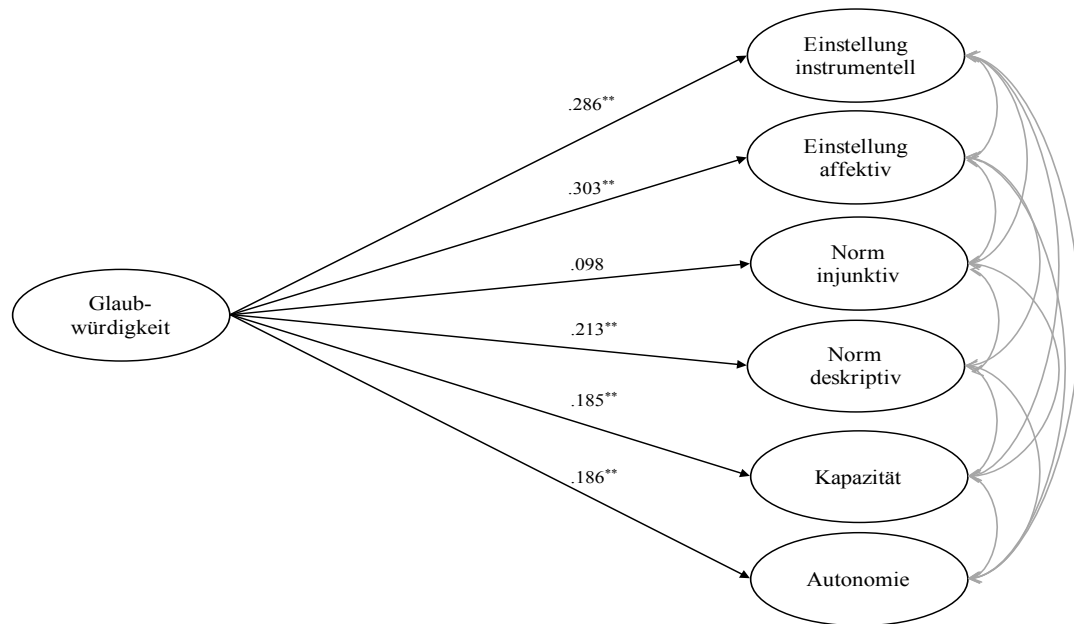
Die Effekte der glaubwürdigen Lehrperson auf die *leistungsbezogenen Überzeugungen* ihrer Lernenden werden in den untenstehenden Pfadmodellen (vgl. Abbildung 26 und Abbildung 27) visualisiert. Beide Modelle weisen zufriedenstellende Fit-Werte auf (ABU: $\chi^2 = 1210.81$, $p < .001$; $df = 760$; CFI=0.977; TLI=0.974; RMSEA= 0.031; BKU: $\chi^2 = 1306.78$, $p < .001$; $df = 760$; CFI=0.962; TLI=0.957; RMSEA=0.034). Die Faktorinterkorrelationen sind signifikant $p < .001$ und liegen alle unter 0.73 (ABU) bzw. unter 0.60 (BKU).

Abbildung 26: Strukturgleichungsmodell zum Einfluss der Glaubwürdigkeit der Lehrperson (ABU) auf die leistungsbezogenen Überzeugungen im ABU



** $p < .001$; * $p < .01$; $\chi^2 = 1210.81$, $p < .001$; $df = 760$; CFI=0.977; TLI=0.974; RMSEA= 0.031; alle Faktoren-Interkorrelationen $< .8$

Abbildung 27: Strukturgleichungsmodell zum Einfluss der Glaubwürdigkeit der Lehrperson (BKU) auf die leistungsbezogenen Überzeugungen im BKU



** $p < .001$; * $p < .01$; $\chi^2 = 1306.78$, $p < .001$; $df = 760$; CFI=0.962; TLI=0.957; RMSEA=0.034; alle Faktoren-Interkorrelationen $< .8$

Es wird in Kapitel 4.2.4 davon ausgegangen, dass sich die *Glaubwürdigkeit der Lehrperson* unabhängig vom Unterrichtskontext auf alle *leistungsbezogenen Überzeugungen* auswirkt, dass sie also sowohl über die *Einstellung* zum Fach, die *subjektive Norm* und über die *Variablen der Verhaltenskontrolle* überzeugt (Hypothese 2.1). Tatsächlich ist dies bei der ABU-Lehrperson der Fall, und auch bei der BKU-Lehrperson zeigen sich vielfältige signifikante Effekte. Eine Ausnahme bildet dabei der nicht signifikante Einfluss der Glaubwürdigkeit der BKU-Lehrperson auf die *injunktive Norm* im BKU. Die Hypothese muss somit teilweise verworfen werden.

<i>Hypothese 2.1: Ausgehend von der Glaubwürdigkeit der Lehrperson manifestieren sich auf alle sechs leistungsrelevanten Überzeugungen signifikante positive Effekte.</i>	(✓)
---	-----

Sowohl im Kontext des ABU als auch in dem des BKU wirkt die *Glaubwürdigkeit* am stärksten auf die *Einstellungen*. Hinsichtlich der Wirkung auf die *Norm- und Kontrollüberzeugungen* manifestiert sich kein einheitliches Bild. Im Vergleich zwischen der *instrumentellen* und der *affektiven Einstellung* dominiert beim ABU der Einfluss auf die *instrumentelle*, beim BKU auf die *affektive Einstellung*. Dies weist darauf hin, dass die instrumentelle Einstellung tatsächlich als einer der wichtigsten Überzeugungskanäle angesehen werden kann. Die Hypothese, dass die Wirkung der *Glaubwürdigkeit der Lehrperson* auf die *instrumentelle Norm* relativ hoch ausfällt, trifft zu.

<i>Hypothese 2.2: Im Vergleich der Effektgrösse der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die leistungsrelevanten Überzeugungen zeigt sich insbesondere auf die instrumentelle Einstellung der Lernenden ein relativ grosser positiver Effekt.</i>	✓
---	---

Bei den *Normüberzeugungen* manifestiert sich im Kontext des ABU ein signifikanter Effekt der *Glaubwürdigkeit der Lehrperson*. Dabei wirkt sich dieser, anders als erwartet, leicht stärker auf die *deskriptive Norm* als auf die *injunktive Norm* aus. Im Kontext des BKU zeigt sich ein signifikanter Effekt auf die *deskriptive Norm*, daneben erscheint kein signifikanter Einfluss auf die *injunktive Norm* vorzuliegen. Somit ist Hypothese 3.3 nicht bestätigt.

<i>Hypothese 2.3: Der Effekt der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die injunktive Norm ist grösser als auf die deskriptive Norm.</i>	X
---	---

Auch bei den *Kontrollüberzeugungen* zeigt sich ein anderes Bild als erwartet. Der Unterschied zwischen dem Einfluss der *Glaubwürdigkeit der Lehrperson* auf die *Kapazität* und die *Autonomie* ist sowohl beim ABU als auch beim BKU wenig ausgeprägt. Der vermutete stärkere Einfluss der *Glaubwürdigkeit der Lehrperson* auf die *Autonomie* findet gemäss dieser Studie nicht statt.

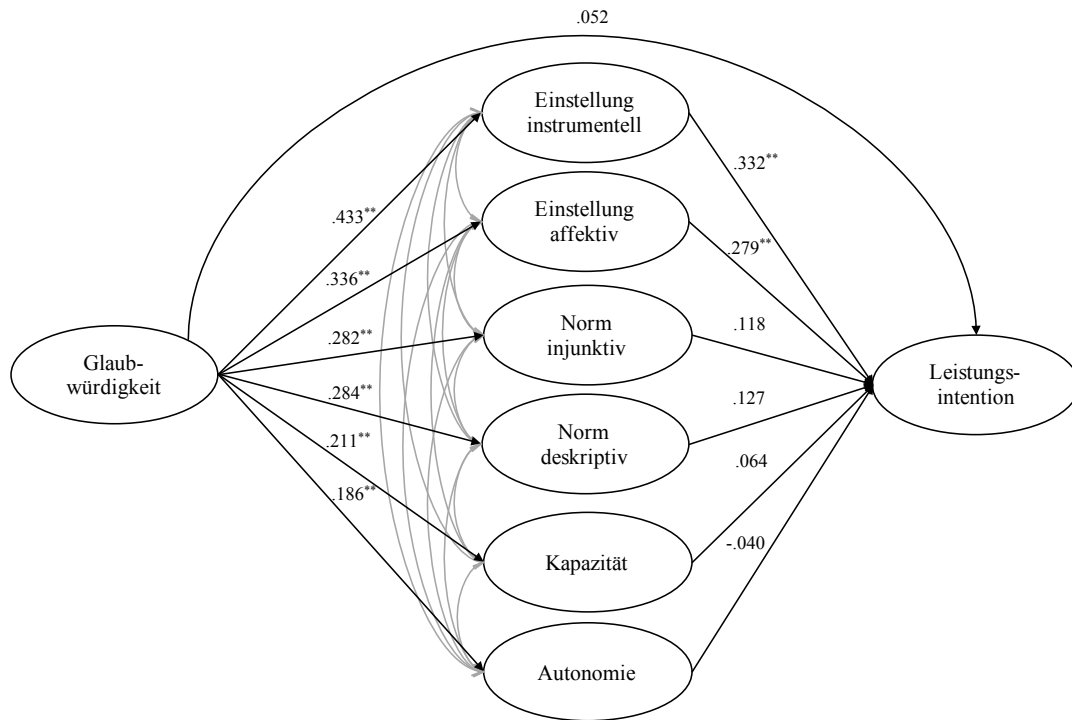
<i>Hypothese 2.4 Der Effekt der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die empfundene Autonomie ist grösser als auf die empfundene Kapazität.</i>	X
---	---

4.4.3 Ergebnisse III: Die Wirkungsmechanismen der glaubwürdigen Lehrperson auf die Leistungsintention der Lernenden

Nachdem *erstens* die Effekte der *leistungsbezogenen Überzeugungen* auf die *Leistungsintention* und *zweitens* die Effekte der *Glaubwürdigkeit der Lehrperson* auf die *Überzeugungen* berichtet wurden, werden in einem letzten Schritt die über die *Überzeugungen* vermittelten Effekte (Wirkungsmechanismen) der *Glaubwürdigkeit der Lehrperson* auf die *Leistungsintention* aufgezeigt.

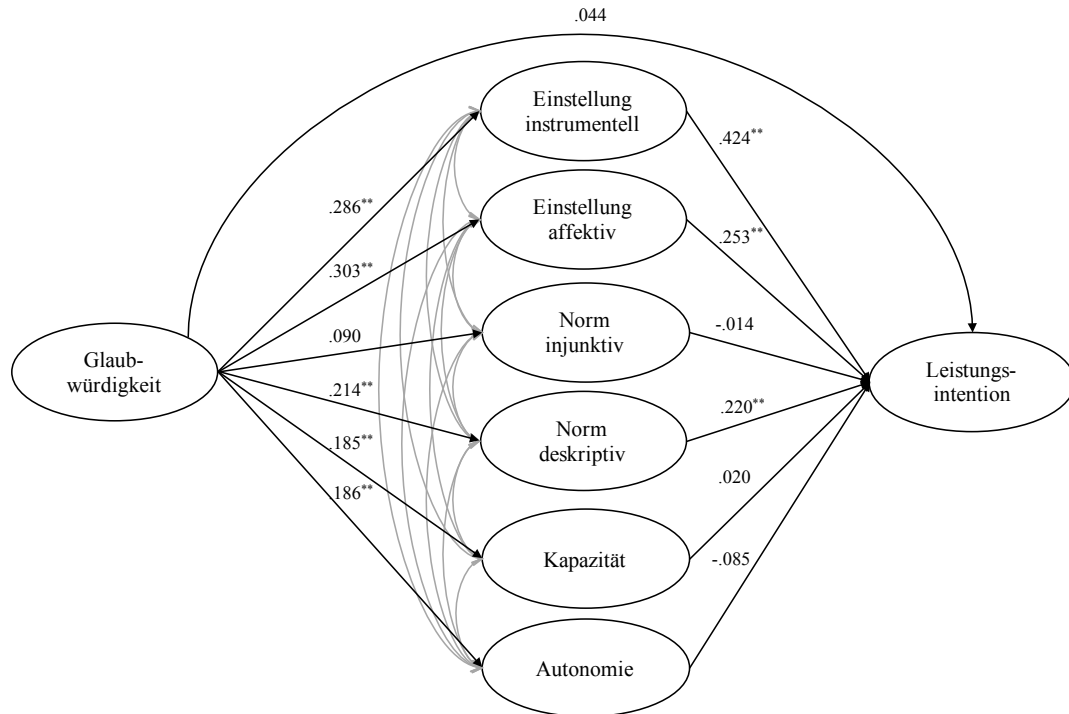
Die hierzu verwendeten Modelle weisen zufriedenstellende Fit-Werte (ABU: $\chi^2=1972.81$ $p<.001$; $df=209$; CFI= 0.968; TLI= 0.964; RMSEA= 0.039; BKU: $\chi^2=21829.7$ $p<.001$; $df=209$; CFI=0.949; TLI=0.944; RMSEA=0.041) und signifikante mässige Faktorinterkorrelationen auf und es zeigt sich nochmals, dass das Modell einen wesentlichen Anteil der Varianz der Leistungsintention erklären kann (ABU: 60%; BKU: 56%) (vgl. Abbildung 28 und Abbildung 29).

Abbildung 28: Strukturgleichungsmodell (Mediatormodell) – Einfluss der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf unterrichtsrelevante Überzeugungen und Leistungsintention im ABU



** $p < .001$; * $p < .01$; $\chi^2 = 1972.81$ $p < .001$; $df = 209$; CFI = 0.968; TLI = 0.964; RMSEA = 0.039; $R^2(\text{Leistungsintention}) = 0.60$ **

Abbildung 29: Strukturgleichungsmodell (Mediatormodell) – Einfluss der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf unterrichtsrelevante Überzeugungen und Leistungsintention im BKU



** $p < .001$; * $p < .01$; $\chi^2 = 1704.21$ $p < .001$; $df = 209$; CFI=0.958; TLI=0.954; RMSEA=0.033; $R^2(\text{Leistungsintention})=0.56^{**}$

Nebst indirekten Effekten weist das Mediatormodell sowohl bei ABU als auch bei BKU keinen signifikanten direkten Effekt der *Glaubwürdigkeit der Lehrperson* auf die *Leistungsintention* ihrer Lernenden aus. Hypothese 4.1 wird damit bestätigt.

Hypothese 3.1: Statistisch signifikant sind ausschliesslich die medierten Effekte, nicht aber der direkte Effekt der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintention ihrer Lernenden.



Insgesamt manifestiert sich ein signifikanter vermittelter Effekt von der *Glaubwürdigkeit der Lehrperson* auf die *Leistungsintention* der Berufslernenden (ABU: 0.38;

BKU: 0.46). Jedoch wird dieser Effekt nicht über alle *leistungsbezogenen Überzeugungen* signifikant vermittelt (Tabelle 21). Hypothese 3.2 muss somit verworfen werden.

<i>Hypothese 3.2: Alle sechs leistungsbezogenen Überzeugungen des Mediatorenmodells vermitteln einen signifikanten Effekt von der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintention der Lernenden.</i>	X
--	---

Bei der differenzierten Betrachtung der indirekten Effekte der *Glaubwürdigkeit der Lehrperson* auf die *Leistungsintention* der Lernenden, deren Signifikanz nach der sogenannten Bootstrap-Methode überprüft wird (siehe Kapitel 4.3.4.1), kommt zum Vorschein, dass sich dieser auf einige ‚Wirkungsmechanismen‘ beschränkt (vgl. Tabelle 21).

Tabelle 21: Indirekte Effekte von der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintention im ABU und im BKU

Indirekter Effekt von der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintention über...		ABU
... <i>Einstellung instrumentell</i>		0.149**
... <i>Einstellung affektiv</i>		0.097**
... <i>Norm injunktiv</i>		0.035
... <i>Norm deskriptiv</i>		0.037
... <i>Kapazität</i>		0.014
... <i>Autonomie</i>		-0.008
Indirekter Effekt von der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintention über...		BKU
... <i>Einstellung instrumentell</i>		0.121**
... <i>Einstellung affektiv</i>		0.076**
... <i>Norm injunktiv</i>		-0.001
... <i>Norm descriptiv</i>		0.047
... <i>Kapazität</i>		0.004
... <i>Autonomie</i>		-0.016

** $p < .001$; * $p < .01$; Totaler Effekt von der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintention (ABU): 0.38**; (BKU): 0.28**

Während die *Glaubwürdigkeit der Lehrperson*, mit einer Ausnahme (*injunktive Norm* bei BKU), alle Prädiktoren der erweiterten TGV signifikant beeinflusst, wirken sich diese Prädiktoren nur teilweise signifikant auf die *Leistungsintention* aus. Im ABU und im BKU ergeben sich dadurch einzig über die *instrumentelle Einstellung* und die *affektive Einstellung* signifikante indirekte Effekte, wobei sich, wie in Hypothese 3.3 angenommen, die grössten indirekten Einflüsse über die *instrumentelle Einstellung* manifestieren.

<i>Hypothese 3.3: Der stärkste indirekte Effekt der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintention manifestiert sich über die instrumentelle Einstellung der Lernenden.</i>	✓
--	---

4.5 Diskussion

Ein wesentliches Ziel dieser Studie ist es, die indirekte Wirkung der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintention der Lernenden im berufsschulischen Unterricht über die leistungsbezogenen Überzeugungen der Lernenden differenziert zu beleuchten. Hierzu werden (A) die Relevanz der leistungsbezogenen Überzeugungen für die Leistungsintention im Kontext des berufsschulischen Unterrichts, (B) der Effekt der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf diese leistungsbezogenen Überzeugungen und (C) die indirekten Einflüsse der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintention (*Wirkungsmechanismen*) analysiert. Bei allen Analysen, die im Folgenden diskutiert werden, wird zusätzlich ein Vergleich der Ergebnisse zwischen den zwei formal und inhaltlich unterschiedlichen Unterrichtsfächern (ABU und BKU) vorgenommen.

A: Leistungsrelevante Überzeugungen und Leistungsintention im berufsschulischen Unterricht

Das verwendete Modell der erweiterten *Theorie geplanten Verhaltens* hat sich als geeignet erwiesen, die Leistungsintention massgeblich über sechs diskriminante Konstrukte leistungsbezogener Überzeugungen zu erklären. Grundsätzlich zeigen sich in beiden Unterrichtsfächern der Berufsfachschule hinsichtlich der persönlichen Einstellungen (instrumentelle und affektive Einstellung) und der wahrgenommenen sozialen Norm (injunktive und deskriptive Norm) hohe Prädiktionswerte für die Leistungsintention, was dahingehend interpretiert werden kann, dass der berufsschu-

lische Unterricht von den Lernenden allgemein als wichtig eingeschätzt wird. Die Grösse der Effekte variiert jedoch bei den verschiedenen leistungsbezogenen Überzeugungen:

Persönliche Einstellung: Als einflussreichste Prädiktoren der Leistungsintention der Lernenden manifestieren sich die persönlichen Einstellungen der Lernenden gegenüber dem Unterricht. Innerhalb der Einstellungskomponenten ist sowohl im ABU als auch im BKU die instrumentelle Einstellung (die Überzeugung der Lernenden bezüglich der Relevanz des Unterrichtsinhalts) ein wesentlich höherer Prädiktor für die Leistungsintention als die affektive Einstellung (Überzeugung der Lernenden hinsichtlich der affektiven Wirkung des Unterrichts). Dieses Ergebnis scheint die Ergebnisse von früheren Studien (Knöll u. a., 2007), die darauf hinweisen, dass im Kontext der beruflichen Grundbildung bei Lernenden – nebst der Selbstbestimmung im Sinne einer eher intrinsisch regulierten Motivation – eine pragmatische Inhaltsorientierung im Vordergrund steht, zu bestätigen.

Normüberzeugungen: Die Lernenden empfinden generell eine hohe soziale Norm bezüglich ihres Leistungsverhaltens in der Berufsfachschule und sind grundsätzlich bestrebt, den Erwartungen des sozialen Umfeldes zu entsprechen. Obwohl die Normüberzeugungen der Lernenden relativ hoch ausfallen, sind diese aber entweder keine signifikanten Prädiktoren der Leistungsintention oder scheinen sich im Vergleich zu den Einstellungen nur gering auf diese auszuwirken. Dieser geringe Effekt der sozialen Norm auf die Intention zeigt sich auch in der Mehrzahl anderer Studien (Fishbein & Ajzen, 2011).

Kontrollüberzeugungen: Anders als in den meisten Studien im schulischen Kontext scheinen die Überzeugungen hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten respektive der eigenen Wirksamkeit im Unterricht keine Rolle für die Leistungsintentionen und somit wahrscheinlich auch nicht für das resultierende Leistungsverhalten der Berufslernenden zu spielen. Dies ist deshalb überraschend, weil gerade aus Sicht von Berufsbildenden (Lehrbetriebe) die Gründe für schlechte schulische Leistungen vor

allem auf eine *Überforderung der Lernenden im Unterricht* zurückzuführen sind (Stalder & Schmid, 2006). Die hier präsentierten Ergebnisse scheinen nun eher die Hinweise neuerer Studien zu unterstützen, dass die Perspektive auf schulische Überforderung zu einseitig ist und wesentliche Faktoren für geringe Leistung und Leistungsintention, wie beispielsweise eine *misslungene Berufswahl, fehlende soziale Einbindung* oder *schlechte Ausbildungsbedingungen*, ausblendet (Hasler, 2014).

Vergleich ABU/BKU: Die Tatsache, dass sowohl die Mittelwerte der persönlichen Einstellungen als auch die der wahrgenommenen sozialen Norm im BKU höher ausfallen als im ABU, weist darauf hin, dass der BKU im Empfinden der Lernenden einen höheren Stellenwert einnimmt als der ABU. Dies könnte einerseits durch den engeren fachlichen Bezug auf den gewählten Beruf (Interesse), andererseits durch die höhere Abschlussrelevanz erklärt werden. Auch hinsichtlich der Ausprägung der Leistungsintention zeigt sich im BKU ein gering höherer Wert als im ABU. Die tendenziell höhere Varianz der auf den ABU bezogenen Überzeugungen gibt daneben Hinweise dazu, dass hier die Meinungen weniger homogen ausfallen als bezogen auf den BKU.

B: Effekte der glaubwürdigen Lehrperson auf die leistungsbezogenen Überzeugungen ihrer Lernenden

Die Ergebnisse zeigen unterrichtsübergreifend, dass die von Lernenden als glaubwürdig beurteilten Lehrpersonen die leistungsbezogenen Überzeugungen der Lernenden signifikant positiv beeinflussen. Nebst kleinen Einflüssen auf die normativen Überzeugungen und die Kontrollüberzeugungen der Lernenden manifestieren sich mittelstarke Einflüsse auf deren persönliche Einstellungen. Glaubwürdige Lehrpersonen scheinen also Lernende vor allem dahingehend überzeugen zu können, dass es sinnvoll und befriedigend ist, sich mit dem Unterrichtsstoff auseinanderzusetzen respektive sich diesen anzueignen.

Die Wirkung der (von Lernenden attribuierten) Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die leistungsbezogenen Überzeugungen der Lernenden muss jedoch relativ zu

anderen Einflüssen betrachtet werden. Hier relativiert sich der Stellenwert des Einflusses der Glaubwürdigkeit der Lehrperson, denn sie erklärt bei den allermeisten leistungsbezogenen Überzeugungen weniger als 10% der gesamten Varianz. Eine Ausnahme bildet dabei die instrumentelle Einstellung im Kontext des ABU, wo die Glaubwürdigkeit der ABU-Lehrperson beinahe einen Fünftel der Varianz der instrumentellen Einstellung der Lernenden zum ABU erklärt. Dies könnte darauf hinweisen, dass der Einfluss der Glaubwürdigkeit der Lehrperson gerade in formal weniger wichtigen Fächern grösser ist als in Fächern mit formaler Wichtigkeit (beispielsweise hoher Abschlussrelevanz). Dieser grössere Stellenwert betrifft zwar vor allem die instrumentelle Einstellung, deutet sich aber auch bei der Mehrzahl der anderen leistungsbezogenen Überzeugungen an.

C: Die Wirkungsmechanismen der glaubwürdigen Lehrperson auf die Leistungsintention der Lernenden

Die Einflüsse der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die leistungsbezogenen Überzeugungen der Lernenden, kombiniert mit den Einflüssen dieser leistungsbezogenen Überzeugungen auf die Leistungsintentionen der Lernenden, ergeben die indirekten Einflüsse (*Wirkungsmechanismen*) der glaubwürdigen Lehrperson auf die Leistungsintention. Das Ergebnis, dass sich im Rahmen dieser Studie kein signifikanter direkter Effekt der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintention ihrer Lernenden manifestiert, spricht für das konzipierte Mediatormodell, in welchem sich die Glaubwürdigkeit der Lehrperson ausschliesslich indirekt auswirkt. Beachtenswert ist, dass sich einzig über die persönlichen Einstellungen der Lernenden zum Unterricht (instrumentelle und affektive Einstellung) signifikante indirekte Effekte nachweisen lassen. Die *Wirkungsmechanismen der glaubwürdigen Lehrperson* basieren also nicht wesentlich darauf, dass sie bei Lernenden zusätzlichen normativen Leistungsdruck generiert (Verstärkung der sozialen Norm), und auch nicht darauf, dass es der Lehrperson gelingen würde, die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lernenden zu stärken. Vielmehr zeigt sich die Wirkung der glaubwürdigen Lehrperson ausschliesslich darin, dass sie die Einstellungen der

Lernenden bezüglich Relevanz und Attraktivität des Unterrichtsinhalts zu beeinflussen vermag. Dies könnte als empirischer Hinweis auf einen sogenannten *Imagetransfermechanismus* interpretiert werden.

Im Vergleich zwischen dem ABU und dem (formal wichtigeren) BKU scheint sich im ABU eine grössere indirekte Wirkung der glaubwürdigen Lehrperson auf die Leistungsintention der Lernenden im Unterricht zu manifestieren, die wesentlich auf einen stärkeren *Wirkungsmechanismus über die persönliche Einstellung* gründet. Verallgemeinernd können die Resultate so gedeutet werden, dass vor allem Lehrpersonen in formal weniger relevantem Unterricht die Leistungsintention ihrer Lernenden positiv beeinflussen, indem sie diese hinsichtlich der Sinnhaftigkeit und der Attraktivität des Unterrichts überzeugen können (und müssen).

Im Folgenden soll die Studie II abschliessend noch kritisch beleuchtet werden. Dabei wird *erstens* auf die potentielle Verletzung des Korrespondenzprinzips, *zweitens* auf die problematische Annahme eines stark rational handelnden Menschen und *drittens* auf die unsichere Wirkungsrichtung des Zusammenhangs zwischen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson und unterrichtsbezogenen Überzeugungen eingegangen.

Verletzung des Korrespondenzprinzips: Zur effizienten Erklärung und Vorhersage von Intentionen müssen die Einstellungs- und Verhaltenskomponenten hinsichtlich ihrer konkreten Aspekte möglichst korrespondieren. Ajzen und Fishbein sprechen dabei vom *Korrespondenzprinzip* (Ajzen & Fishbein, 1977). Im Kontext dieser Studie wurde nach den Überzeugungen und Intentionen hinsichtlich der Leistung im Unterricht gefragt. Bei der Leistung im Unterricht handelt es sich um ein Konstrukt, das verschieden definiert und interpretiert werden kann (Brophy, 2013; Fishbein & Ajzen, 2011; Heckhausen, 1977; Schnotz, 2006), was die Ermittlung von leistungsbezogenen Überzeugungen nicht unproblematisch macht. Indem beispielsweise die Formulierungen der Prädiktor-Items (Einstellung, Norm, Kontrolle) nach den Überzeugungen hinsichtlich „guter Leistungen“ fragen, zielen sie eher auf eine Leistungsdefinition im engeren Sinn, die weniger mit Lernzuwachs als mit

Performance zu tun hat, also auf die *motivation to perform* (Brophy, 2013). Daneben wurde die Leistungsintention über Formulierungen wie „im Unterricht gebe ich mein Bestes“ oder „im Unterricht arbeite ich besonders sorgfältig“ erfragt. Diese Formulierungen zielen auf einen eher weiteren Begriff der Intention, auf die *motivation to learn* (Brophy, 2013). Dieser Sachverhalt könnte dazu führen, dass das Korrespondenzprinzip verletzt wird. Hinzu kommt, dass sich die Vorstellungen der Jugendlichen von *Leistung*, unabhängig von den Formulierungen im Fragebogen, teils stark unterscheiden können.

Stark rationales Menschenbild: Die Anlage der Studie setzt voraus, dass sich die Lernenden erstens bereits vor der Erhebung der unterrichtsbezogenen Überzeugungen relativ differenziert mit dem Stellenwert des Unterrichts für die eigene Person auseinandergesetzt haben, und dass zweitens die Ergebnisse dieser Auseinandersetzung vor allem aufgrund rationaler Überlegungen zustande gekommen sind. Dass beide Annahmen zumindest teilweise nicht auf die Realität zutreffen, ist vielfach belegt (Frey & Irle, 2002; Gigerenzer & Selten, 2002; Petty & Cacioppo, 1986; H. A. Simon, 1955, 1957), was auf die Grenzen der TVG hinweist, das Verhalten von Menschen zu erklären. Im Unterschied zu anderen verbreiteten Rational-Choice Modellen (bspws. Die Humankapitaltheorie) wird in der TGV jedoch weder vollständige Information noch perfekte Rationalität angenommen. Da die Erwartungen und Konsequenzenbewertungen strikt subjektiv konzipiert werden, „werden keine Annahmen über das Ausmass und die Richtung (...) zwischen subjektiven Überzeugungen und objektiver Realität gemacht“ (Stocké, 2010). Im Kontext dieser Studie könnte in diesem Zusammenhang vor allem die *Reaktivität der Messung* problematisch sein. „Wenn man Personen zwingt, Angaben zu allen Modellkomponenten zu machen, werden sie dies auch tun und möglicherweise bemüht sein, eine gewisse Konsistenz zwischen den Modellkomponenten herzustellen“ (Frey & Irle, 2002, S. 386). Um die Qualität und Quantität der Elaboration der Lernenden, die zu ihren unterrichtsbezogenen Überzeugungen führt, zu untersuchen, wäre eine qualitative Erforschung der Thematik sinnvoll. Mit einer solchen multimethodischen

Herangehensweise könnte mittels Triangulation die Validität der hier gefundenen Ergebnisse überprüft werden (Olsen, 2004).

Unsichere Wirkungsrichtung: Dadurch, dass die Wirkungen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die leistungsbezogenen Überzeugungen der Lernenden hier als Wirkungsmechanismen bezeichnet werden, wird von einer Wirkungsrichtung von der (Lehr-)Person auf die Sache, die sie vermittelt, ausgegangen. Diese Annahme basiert auf den theoretischen Grundlagen der klassischen Rhetorik (Aristoteles, 1999) und auf der empirischen Persuasionspsychologie (Hovland u. a., 1953). Es ist jedoch davon auszugehen, dass auch eine Wirkung in die andere Richtung, von der Sache auf die Person, die diese Sache vermittelt, vorliegt. Denn eine Lehrperson, die Inhalte vermittelt, welche die Lernenden vorgängig bereits als zentral und wichtig einschätzen, wirkt zumindest anfangs wohl tendenziell glaubwürdiger als eine, die Inhalte vermittelt, die den Lernenden eher entbehrlich oder wenig bedeutend erscheinen. Es ist also anzunehmen, dass dieser Effekt auch im hier untersuchten Kontext vor allem ganz zu Beginn der Ausbildung relevant ist. Gleichzeitig ist aber zu vermuten, dass der Effekt im Verlauf der Ausbildung mit zunehmender Interaktion sukzessive verblasst. Dies vor dem Hintergrund, dass die Lehrperson ein „konstitutiver Teil des unterrichtlich zu Vermittelnden“ ist und dadurch immer „latent zur Disposition steht“ (Dörpinghaus, 2007). Es wird dadurch angenommen, dass es langfristig die Lehrperson ist, die ihren Unterricht ‚glaubwürdig‘ macht, und nicht umgekehrt. Schliesslich wird diese Annahme auch durch das Ergebnis der Studie I, dass Lernende ihre Lehrpersonen der unterschiedlichen Unterrichtsfächer nicht systematisch unterschiedlich beurteilen, unterstützt. Zur Überprüfung dieses Sachverhalts wären allerdings weitere längsschnittlich angelegte Studien erforderlich.

Schlussbemerkungen und Diskussion

Die vorliegende Arbeit verfolgte das Ziel, das Phänomen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson (aus Lernendensicht) zu untersuchen. Dabei zeigten sowohl die Erkenntnisse aus der theoretischen Betrachtung als auch die Ergebnisse aus der empirischen Forschung, dass es sich bei der Glaubwürdigkeit der Lehrperson um einen schillernden Begriff handelt, der sich nur bedingt von verwandten sozialen Begriffen abgrenzen lässt und der im pädagogischen Kontext eher wenig explizit besprochen wird. Eindeutig kam jedoch zum Ausdruck, dass die Glaubwürdigkeitszuschreibung eine *wesentliche Grundlage sozialer Relationen* darstellt, die im Kontext der Lehrpersonen-Lernenden-Beziehung nebst einer wissens- respektive fähigkeitsbezogenen Asymmetrie auch auf einer organisationsbedingten Asymmetrie basiert. Aus diesem Grund erschienen die Erkenntnisse zum Phänomen der Autoritätszuschreibung für die Betrachtung des Phänomens der Glaubwürdigkeitszuschreibung als fruchtbar – sowohl im Allgemeinen als auch im spezifisch pädagogischen Kontext. Aus dieser organisationssoziologischen Perspektive erwies sich die Unterteilung der Glaubwürdigkeit der Lehrperson in eine *Glaubwürdigkeit der Lehrpersonenrolle* und eine *Glaubwürdigkeit in der Lehrpersonenrolle* als sinnvoll (Gili, 2013). Dabei zeigte sich die *Glaubwürdigkeit der Lehrpersonenrolle*, trotz einer viel geäußerten Erosionsthese, als nach wie vor fundamental und grundsätzlich intakt und stabil. Die Fragilität der Glaubwürdigkeitszuschreibung erschien daneben in der *Glaubwürdigkeit in der Lehrpersonenrolle*, also in der Performanz der Lehrperson in ihrer Rolle. Diese Rolle wurde im Wesentlichen als eine pädagogisch vermittelnde beschrieben, die nebst fachlichen und fachdidaktischen Fähigkeiten auch Fähigkeiten des *Führens* und *Organisierens* bedingt. Im Umgang mit unvorhergesehenen, problematischen Ereignissen respektive in der Art und Weise der Klassenführung, wurde dabei die *Achillesferse der Lehrperson* (Helsper, 2009) verortet.

Gerade dort, wo die ‚Banalität des alltäglichen Scheiterns‘ droht, erschienen für Lehrpersonen nebst positiven fachlich konnotierten Zuschreibungen auch positive, moralisch konnotierte Zuschreibungen als wirksam. Hinsichtlich der moralisch konnotierten Anforderungen wurde im Sinne der antiken Rhetorik eine theoretische Differenzierung zwischen der Zuschreibung von *Vertrauenswürdigkeit* und der Zuschreibung von *Wohlwollen gegenüber dem Hörer* gemacht (Aristoteles, 1999). Letzterem moralisch konnotierten Aspekt gegenüber dem Hörer wurde im pädagogischen Kontext eine zentrale Bedeutung beigemessen, denn schliesslich ist eine pädagogische Beziehung immer auch eine auf die Entwicklung der Lernenden gerichtete Beziehung.

Es wurde aufgezeigt, dass die Glaubwürdigkeitsthematik aus der Perspektive der (antiken) Rhetorik von der Frage bestimmt ist, inwiefern die Zuschreibung fachlicher und moralischer Eigenschaften artifiziell beeinflusst werden kann. Daneben wurde dargelegt, dass auch in der modernen kommunikationspsychologischen Forschung die Glaubwürdigkeit hinsichtlich der Möglichkeiten, diese zu inszenieren, prominent untersucht wird. Über die Tatsache, dass sich die Lehrperson im alltäglichen Unterricht mit seinen unvorhersehbaren und zum Teil problematischen Ereignissen vor den Lernenden stark exponiert, wurde darauf hingewiesen, dass bei Regellehrpersonen eine artifizielle, auf Kommunikationstechniken und sozialem Prestige basierende Glaubwürdigkeit kaum nachhaltig ist. Trotz dieses Befunds, der in der Arbeit als *Kammerdienereffekt* beschrieben wurde, erschienen gewisse Inszenierungsaspekte auch für die Glaubwürdigkeit der Lehrperson als durchaus relevant. Schliesslich sind die Glaubwürdigkeit wie auch die Autorität einer Lehrperson durchaus auf Inszenierungsleistungen angewiesen, denn eine gesellschaftliche Rolle muss nun mal auch adäquat gespielt werden (Goffman, 2003). So wurde beispielsweise im heiklen Aspekt der Klassenführung auf die wichtige Inszenierungsleistung der *Subtilisierung des Befehlens* hingewiesen, die darin besteht, die Unterwerfungsleistungen für die Lernenden erträglich zu machen (Reichenbach 2007).

Sowohl in der theoretischen als auch in der empirischen Glaubwürdigkeitsforschung gilt es als unbestritten, dass die Zuschreibung von Glaubwürdigkeit *kommunikations-relevant* ist, respektive dass Informationen und Meinungen von glaubwürdigeren Personen günstiger beurteilt werden und eher zu Einstellungsänderungen führen. Diese Relevanz wurde auch im Kontext der Lehrtätigkeit beschrieben, wo die Glaubwürdigkeit der Lehrperson unter anderem ein wichtiges Merkmal hinsichtlich der affektiven Dimension des Unterrichtens darstellt. Denn Lehren ist im Kern eine personale Angelegenheit (Reichenbach, 2013, S. 36), und Lehrende repräsentieren demnach das Gelehrte – ob sie wollen oder nicht – mit ihrer Person (Dörpinghaus, 2007). Die Glaubwürdigkeit der Lehrperson wurde deshalb als (empirisches) Mass der Qualität dieser Repräsentation beschrieben.

Aus der theoretischen Betrachtung der Glaubwürdigkeit der Lehrperson ergaben sich zwei Fragestellungen, die in zwei empirischen Studien bearbeitet wurden. In der ersten Studie wurde ein verbreitetes Messmodell der Glaubwürdigkeit der Lehrperson ins Deutsche übersetzt und hinsichtlich deren Dimensionalität überprüft. Dabei wurde untersucht, ob Lernende bei der Beurteilung ihrer Lehrpersonen zwischen fachlich und moralisch konnotierten Eigenschaften differenzieren. Daneben wurde die Glaubwürdigkeit der Lehrpersonen in Abhängigkeit von Unterrichtsfächern analysiert. In der zweiten Studie wurde der Zusammenhang zwischen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson und der Leistungsintention der Lernenden untersucht. Es wurde ein eigenes Mediatormodell konzipiert, mit welchem die Wirkung der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die leistungsbezogenen Überzeugungen beleuchtet wurden. Beide Studien basieren auf den Daten einer nicht repräsentativen Gelegenheitsstichprobe im Kontext des schulischen Unterrichts der schweizerischen beruflichen Grundbildung (629 Lernende).

Studie I:

Während fachlich und moralisch konnotierte Dimensionen im theoretischen Diskurs über die Glaubwürdigkeit der (Lehr-)Person differenziert wurden, stellte sich

grundsätzlich die Frage, ob eine solche Differenzierung auch empirisch stattfindet. Obwohl ein Grossteil der bisherigen Studien von einer Differenzierung in die drei Dimensionen der *kognitiven & fachlichen Eigenschaften*, der *Vertrauenswürdigkeit* und der *Fürsorge* im Sinne von Aristoteles ausgehen (Finn, u. a. 2009), zeigte sich in dieser Studie bei Lernenden der beruflichen Grundbildung tatsächlich ein anderes Bild. Berufslernende unterschieden bei der Glaubwürdigkeitsbeurteilung ihrer Lehrpersonen nicht zwischen verschiedenen Dimensionen. Vielmehr beurteilten sie die Glaubwürdigkeit der Lehrperson *in globo* und differenzierten dabei nicht zwischen fachlichen und moralischen Eigenschaften. Zu stark schienen diese Eigenschaften (in den Köpfen der Lernenden) für die Glaubwürdigkeit der Lehrperson zusammenzuhängen, was auf vereinfachende kognitive Heuristiken respektive Wahrnehmungsverzerrungen der Lernenden zurückgeführt werden könnte.

In der Studie wurden nebst der qualitativen Ausprägung der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auch deren quantitative Ausprägung analysiert. Hierzu wurden die Resultate zwischen Lehrpersonen unterschiedlicher Unterrichtsfächer verglichen. Das Ergebnis, dass die Ausprägung der Glaubwürdigkeitszuschreibung im Kontext des berufsfachschulischen Unterrichts unabhängig von den Unterrichtsfächern ausfällt, unterstützt die verbreitete Ansicht, dass kein Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsinhalt und der Beurteilung der Lehrperson besteht und unterstützt die in der Studie II zentrale Annahme, dass die Wirkungsrichtung des Zusammenhangs zwischen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson und der Beurteilung des Unterrichtsfachs von der Glaubwürdigkeit der Lehrperson ausgeht, und nicht umgekehrt.

Studie II:

In der zweiten Studie wurde der empirisch mehrfach nachgewiesene Zusammenhang zwischen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson und der Leistungsintention ihrer Lernenden analysiert. Dabei wurde von einer Wirkungsrichtung von der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Leistungsintention ausgegangen und untersucht, über

welche leistungsbezogenen Überzeugungen diese Wirkung mediiert wird. Mit einem eigenen Mediatorenmodell, das auf der erweiterten Theorie geplanten Verhaltens (Fishbein & Ajzen, 2011) basiert, wurden *Wirkungsmechanismen* über sechs verschiedene leistungsbezogene Überzeugungen (instrumentelle und affektive Einstellung, injunktive und deskriptive Norm, Kapazität und Autonomie) analysiert. Es manifestierte sich dabei ein Zusammenhang zwischen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson mit der Leistungsintention der Lernenden, der einerseits über die Relevanzüberzeugungen (instrumentelle Einstellung) und andererseits über das Interesse der Lernenden hinsichtlich des Unterrichtsfachs (affektive Einstellung) vermittelt wurde. Dieses Resultat unterstützt die These eines *Imagetransfermechanismus* (Kopperschmidt, 2007) von der Person auf die zu unterrichtende Sache, der besagt, dass das Image der Lehrperson eine Wirkung auf das Image des Unterrichtsfachs hat. Entgegen der Erwartungen zeigten sich daneben weder über die Faktoren der sozialen Norm (injunktive und deskriptive Norm) noch über die der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle (Kapazität und Autonomie) zusätzliche Zusammenhänge respektive Wirkungsmechanismen.

Im Vergleich zwischen den zwei unterschiedlichen in der Studie untersuchten Unterrichtsfächer des berufsschulischen Unterrichts zeigte sich im formal weniger wichtigen Unterrichtsfach, also dem Fach mit kleinerer Abschlussrelevanz, ein grösserer Imagetransfermechanismus. Verallgemeinernd kann dieses Resultat so gedeutet werden, dass Lehrpersonen vor allem in formal weniger relevanten Unterrichtsfächern die Einstellung und somit die Leistungsintention der Lernenden beeinflussen können (und müssen). Dies, indem sie durch ihre Glaubwürdigkeit fähig sind, den Unterrichtsinhalt adäquat zu repräsentieren und so die Lernenden hinsichtlich der Sinnhaftigkeit und der Attraktivität des Stoffes zu überzeugen.

Implikationen für die weitere Forschung zur Glaubwürdigkeit der Lehrperson

Die Ergebnisse der Studien verweisen auf Fragen und Aspekte, die für die weitere Forschung zur Glaubwürdigkeit der Lehrperson relevant sind. Im Folgenden soll auf einige sinnvolle weiterführende Forschungsinhalte hingewiesen werden.

Unglaubwürdige Lehrpersonen: Die Ergebnisse dieser Studie basieren auf Daten von Lehrpersonen, die von ihren Lernenden ausschliesslich als grundsätzlich glaubwürdig beurteilt werden. Interessant wäre nun eine Befragung von Lernenden, deren Lehrperson aus ihrer Sicht nicht (mehr) als glaubwürdig gilt. Es wäre dabei unter anderem zu untersuchen, ob sich auch hier bei den Lernenden eine holistische Perspektive auf die Glaubwürdigkeit ihrer Lehrperson manifestiert.

Es könnte durchaus der Fall sein, dass sich bei problematischen Lehrpersonen-Lernenden-Beziehungen eine andere Dimensionalität der Glaubwürdigkeitsbeurteilung zeigt, denn es ist anzunehmen, dass Lernende sowohl fachlich als auch moralisch konnotierte Mindestanforderungen an ihre Lehrpersonen stellen. Wenn nun eine Lehrperson diesen Mindestanforderungen hinsichtlich einer Glaubwürdigkeitsdimension aus Sicht der Lernenden nicht entspricht, müsste die Frage analysiert werden, ob sich diese negative Einschätzung tatsächlich auch auf alle anderen Dimensionen überträgt. Falls dies nicht der Fall ist und sich dabei unabhängige Glaubwürdigkeitsdimensionen manifestieren würden, wäre die weitergehende Frage interessant, ob eine der Glaubwürdigkeitsdimensionen eine zentrale Rolle bei einem Glaubwürdigkeitsverlust zukommt. Hier könnten allenfalls Erkenntnisse generiert werden, die relevant für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sein könnten (siehe unten).

Der kontextabhängige Imagetransfermechanismus: Die Resultate der Studie wiesen darauf hin, dass die Wirkung von der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf das Unterrichtsfach unterrichtsspezifisch ausfällt. Konkret fiel der Effekt von der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die Einstellung zum Unterrichtsfach beim

Unterrichtsfach ABU (Imagetransfermechanismus) stärker aus als beim Unterrichtsfach BKU. Da das Unterrichtsfach BKU formal wesentlich wichtiger für einen erfolgreichen Berufsabschluss ist, wurde das Ergebnis dahingehend gedeutet, dass sich der Imagetransfermechanismus stärker im Kontext formal weniger wichtiger Unterrichtsfächer (beispielsweise Nebenfächer) manifestiert. Ob dies tatsächlich zutrifft oder ob es sich hier wirklich um einen systematischen Sachverhalt handelt, kann in dieser Studie nur vermutet werden. Es wären weitere Studien nötig, um diese Fragestellung zu bearbeiten.

Die Kontextabhängigkeit der Wirkung der Glaubwürdigkeit der Lehrperson wäre grundsätzlich noch weiter zu untersuchen. Interessante und relevante Kontextvariablen könnten nebst der formalen Relevanz des Unterrichtsfachs beispielsweise auch die Freiwilligkeit des Unterrichtsbesuchs, die Dauer der Interaktion oder die Organisation des Unterrichtsfachs darstellen.

Optimierung des Messmodells zur Glaubwürdigkeit der Lehrperson: In dieser Arbeit wurde das Messmodell zur Glaubwürdigkeit der Lehrperson von McCroskey und Teven (1999), das bis heute als das am meisten verbreitete Modell gilt (Finn u. a., 2009), ins Deutsche übersetzt und auf seine Dimensionalität überprüft. Sowohl für diese Überprüfung als auch für die Analyse der weiteren Fragestellungen dieser Arbeit wurde möglichst eng am originalen Modell und dessen Items festgehalten. Dabei lagen die statistischen Kennwerte (Fit-Werte, Faktorladungen etc.) zwar stets im tolerierbaren Bereich, wiesen jedoch darauf hin, dass das Modell allenfalls optimiert werden könnte. In weiteren Studien könnte, basierend auf den hier generierten Ergebnissen, das Messmodell mit dem Ziel überarbeitet werden, ein optimiertes deutschsprachiges Messmodell zur Glaubwürdigkeit der Lehrperson zu generieren und zu überprüfen.

Implikationen für die Ausbildung von Lehrpersonen

Klassenführung: Die Glaubwürdigkeit der Lehrperson kann als wesentliche Grundlage einer Lehrpersonen-Lernenden-Beziehung angesehen werden, die wiederum als zentral für den Lernzuwachs bei Lernenden betrachtet wird (Hattie, 2013). Die Ergebnisse dieser Arbeit legen nahe, dass die Glaubwürdigkeit der Lehrperson kaum eine Frage des fachlichen Inhalts oder der formalen Bedeutung des Unterrichts ist. Vielmehr erscheint die Glaubwürdigkeit der Lehrperson als eine personale Eigenschaft, die der Lehrperson aufgrund ihrer täglichen Performanz vor der Klasse an- oder aberkannt wird. Innerhalb dieser Performanz scheint der sogenannten *Klassenführung*, – der Herbeiführung von Kooperation, aktiver Mitarbeit, Ordnung und guter Beziehung –, ein zentraler Stellenwert für die Zuschreibung von Glaubwürdigkeit zuzukommen (Klassenführung als *Achillesferse der Lehrperson*).

Obwohl die Klassenführung oft als „schwierigste Aufgabe für Lehrpersonen“ bezeichnet wird (Nolting, 2016, S. 12), spielt sie in der Ausbildung der Lehrpersonen eine erstaunlich geringe Rolle und so „bleibt in der Praxis auch der Umgang mit ‚Störungen‘ weitgehend dem persönlichen Temperament und Gutdünken der jeweiligen Lehrkraft überlassen und wird viel zu wenig von professionellen Kenntnissen und Fertigkeiten bestimmt“ (ebd.). Die Erkenntnisse dieser Arbeit unterstützen die verbreitete Forderung, dass im Zuge der Professionalisierung des Lehrpersonenberufes relevantes Wissen hinsichtlich der Interaktion mit Lernenden und der Klassenführung angemessen im Curriculum der Ausbildung von Lehrpersonen verankert sein muss.

Pädagogisches Orientierungswissen: Es kam in dieser Arbeit mehrfach zum Ausdruck, dass die Glaubwürdigkeit der Lehrperson nur beschränkt auf kommunikationspsychologischem Wissen basiert und gerade dort verhandelt wird, wo sogenannte Kommunikations-Skills versagen. In problematischen Situationen, in denen die *Banalität des alltäglichen Scheiterns* zum Vorschein kommt, können

vielmehr konzise, stabile Haltungen, die auf einer festen pädagogischen Identität gründen, als zentral für die Glaubwürdigkeit der Lehrperson betrachtet werden.

Obwohl die Lehrpersonenausbildung den Studierenden die Erarbeitung einer pädagogischen Identität nicht abnehmen kann, weil sie ein höchst individueller Prozess darstellt, ist sie durchaus in der Lage, diesen Prozess zu unterstützen. Dies, indem in der Ausbildung beispielsweise Wissen vermittelt und erarbeitet wird, das Shulman (1997) als „knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds“ beschreibt. Über dieses Wissen können sich Lehrpersonen verorten, was zu einer gewissen situationsunabhängigen Konsistenz in ihrem Handeln führt und sich somit durchaus positiv auf ihre Glaubwürdigkeit auswirken kann. Reichenbach spricht in diesem Zusammenhang von *Orientierungswissen*, das unabdingbar für die „Herstellung des Sinns professionellen Tuns und der Identität der professionellen Person“ ist. (Reichenbach, 2013, S. 52). Dabei kommen Theorien und Konzepten der allgemeinen Pädagogik einen hohen Stellenwert zu, da diese „eine Sprache zur Beschreibung von Orientierungsprozessen ermöglichen“ (ebd., S. 54).

Leider scheint innerhalb des Curriculums von Ausbildungsgängen für Lehrpersonen der Stellenwert des *allgemein pädagogischen Wissens* gegenüber der des *fachdidaktischen Wissens* (Shulman, 1986; Bromme, 1995; Baumert & Kunter 2006) immerzu infrage gestellt zu werden. Besonders im Zuge von Sparmassnahmen droht das *Orientierungswissen* dem *Verfügungswissen* (beispielsweise in Form von Wissen zu Unterrichtsmethoden) zum Opfer zu fallen – dies stets mit dem Argument der grösseren Praxisrelevanz von Verfügungswissen. Die Ergebnisse dieser Studie sollen dieses verbreitete bildungspolitische Argument problematisieren.

Literaturverzeichnis

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Hrsg.), *Action control. From cognition to behavior* (S. 11–39). Berlin u. a.: Springer.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179–211.
- Ajzen, I., & Driver, B. L. (1991). Prediction of leisure participation from behavioral, normative, and control beliefs: An application of the theory of planned behavior. *Leisure Sciences*, 13(3), 185–204.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological bulletin*, 84(5), 888.
- Ajzen, I., & Madden, T. J. (1986). Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of experimental social psychology*, 22(5), 453–474.
- Akaike, H. (1987). Factor analysis and AIC. *Psychometrika*, 52(3), 317–332.
- Allport, G. W. (1935). *Attitudes*. Abgerufen von <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1935-19907-010>
- Apel, H.-J. (1997). Der Lehrer als Rhetor? In L. Koch & H.-J. Apel (Hrsg.), *Überzeugende Rede und pädagogische Wirkung* (S. 53–73). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Aristoteles (1999). *Rhetorik*. Übers. und hrsg. von Krapinger. Stuttgart: Reclam.
- Armitage, C. J. (2008). Cognitive and affective predictors of academic achievement in schoolchildren. *British Journal of Psychology*, 99(1), 57–74.
- Armitage, C. J., & Conner, M. (1999). Distinguishing Perceptions of Control From Self-Efficacy: Predicting Consumption of a Low-Fat Diet Using the Theory of Planned Behavior. *Journal of applied social psychology*, 29(1), 72–90.
- Armitage, C. J., & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British journal of social psychology*, 40(4), 471–499.
- Asendorpf, J. B. & Neyer, F. J. (2012). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2008). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. 12. Aufl. Berlin: Springer.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520
- Beatty, M. J., & Zahn, C. J. (1990). Are student ratings of communication instructors due to “easy” grading practices?: An analysis of teacher credibility and student-reported performance levels. *Communication Education*, 39(4), 275–282.
- Bentele, G. (1988). Der Faktor Glaubwürdigkeit. Forschungsergebnisse und Fragen für die Sozialisationsperspektive. *Publizistik*, 33(2), 406–426.

- Bentele, G., & Seidenglanz, R. (2015). Vertrauen und Glaubwürdigkeit. In R. Fröhlich, P. Szyszka, G. Bentele (Hrsg.), *Handbuch der Public Relations: wissenschaftliche Grundlagen und berufliches Handeln; mit Lexikon* (pp. 411-429). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological bulletin*, 107(2), 238.
- Berger, M. (2013). *Der Bildungsentscheid zur Berufsmaturität – warum sich Berufslernende (nicht) für die Bildungsoption der BMSI entscheiden*. [Nicht publizierte Masterarbeit, Univ. Basel].
- Berlo, D. K., Lemert, J. B., & Mertz, R. J. (1969). Dimensions for Evaluating the Acceptability of Message Sources. *Public Opinion Quarterly*, 33(4), 563-576.
- Bierhoff, H.-W. (2006). *Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch*. 6. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bohl, T. (2004). *Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Bohner, G. (2002). Einstellungen. In W. Stroebe, K. Jonas, & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. 4. Aufl. (S. 265–315). Berlin: Springer.
- Bortz, J., & Döring, N. (2007). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human-und Sozialwissenschaftler: Limitierte Sonderausgabe*. Berlin: Springer-Verlag.
- Bromme, R. (1995): Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In: Hopmann, S./Riquarts, K. (Hrsg.): *Didaktik und/oder Curriculum. Zeitschrift für Pädagogik*. Beiheft 33. Weinheim, 105–115.
- Bokelmann, H. (1970). Pädagogik: Erziehung, Erziehungswissenschaft. In J. Speck & G. Wehle, G. (Hrsg.). *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe* (S. 178-267). München: Kösel.
- Brophy, J. (1986). On Motivating Students. Occasional Paper No. 101. Abgerufen von <http://eric.ed.gov/?id=ED276724>
- Brophy, J. E. (2013). *Motivating students to learn*. New York: Routledge. Abgerufen von <http://www.apadivisions.org/division-16/publications/newsletters/school-psychologist/2005/01-issue.pdf#page=34>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Büchner, P. (2002). Generation und Generationsverhältnis. In H.-H. Krüger & W. Helsper, (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. 5. Aufl. (S. 237–245). Opladen: Leske+Budrich.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test-und Fragebogenkonstruktion*. Pearson Deutschland GmbH.
- Bueb, B. (2011). *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*. Berlin: Ullstein.
- Caduff, C., Hundertpfund, A., Plüss, D., & Langhans, E. (2010). *Unterrichten an Berufsfachschulen: Allgemeinbildender Unterricht (ABU)*. Bern: hep.
- Carmines, E. G., & Zeller, R. A. (1979). *Reliability and Validity Assessment*. Beverly Hills: Sage Publications. (Quantitative Applications in the Social Sciences; 07-017).

- Cashin, W. E. (1990). Students do rate different academic fields differently. *New directions for teaching and learning*, 1990(43), 113–121.
- Chaiken, S., & Trope, Y. (1999). *Dual-process theories in social psychology*. New York: Guilford Press.
- Christ, O., & Schlüter, E. (2012). *Strukturgleichungsmodelle mit Mplus*. München: Oldenbourg.
- Cialdini, R. B., Reno, R. R., & Kallgren, C. A. (1990). A focus theory of normative conduct: recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of personality and social psychology*, 58(6), 1015.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112(1), 155.
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press. Abgerufen von <http://www.lrldc.pitt.edu/schneider/p2465/Readings/Cohen,%201988%20%28Statistical%20Power,%20273-406%29.pdf>
- Conner, M., Norman, P., & Bell, R. (2002). The theory of planned behavior and healthy eating. *Health psychology*, 21(2), 194.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of educational research*, 77(1), 113-143.
- Crawley, F. E. (1990). Intentions of science teachers to use investigative teaching methods: A test of the theory of planned behavior. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(7), 685–697.
- Damon, W. (1984). *Die soziale Welt des Kindes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Übers. von: The social world of the child.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- DePaulo, B. M., Rosenthal, R., Rosenkrantz, J., & Green, C. R. (1982). Actual and perceived cues to deception: A closer look at speech. *Basic and Applied Social Psychology*, 3(4), 291–312.
- Ditton, H. (2002). Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 262–286.
- Ditton, H., Krüsken, J., & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(2), 285–304.
- Dixit, K. Avinash; Nalebuff, Barry J.. 1997. *Spieltheorie für Einsteiger - Strategisches Know-how für Gewinner*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel
- Dörpinghaus, A. (2007). Rhetorische Didaktik. In B. Fuchs & C. Schönherr (Hrsg.), *Urteilkraft und Pädagogik – Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie* (S. 145–160). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Duden (Hrsg.). (1993). *Das grosse Wörterbuch der deutschen Sprache in acht Bänden*. Mannheim: Duden-Verlag.

- Dunlop, W. P., Cortina, J. M., Vaslow, J. B., & Burke, M. J. (1996). Meta-analysis of experiments with matched groups or repeated measures designs. *Psychological Methods*, 1, 170-177.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck, *Handbook of competence and motivation* (S. 105–121). New York: Guilford Press.
- Eisend, M. (2003). *Glaubwürdigkeit in der Marketingkommunikation. Konzeption, Einflussfaktoren und Wirkungspotenzial*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Epel, E. S., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (1999). Escaping Homelessness: The Influences of Self-Efficacy and Time Perspective on Coping With Homelessness1. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(3), 575–596.
- Feldman, K. A. (1978). Course characteristics and college students' ratings of their teachers: What we know and what we don't. *Research in Higher Education*, 9(3), 199–242.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. 2. Aufl. München: Urban & Schwarzenberg.
- Finn, A. N., Schrodtt, P., Witt, P. L., Elledge, N., Jernberg, K. A., & Larson, L. M. (2009). A meta-analytical review of teacher credibility and its associations with teacher behaviors and student outcomes. *Communication education*, 58(4), 516–537.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior. An introduction to theory and research*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley. Abgerufen von <http://trid.trb.org/view.aspx?id=1150648>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2011). *Predicting and changing behavior. The reasoned action approach*. New York: Taylor & Francis.
- Fortenbaugh, W. (2009). Ethos. In G. Ueding (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik* (S. 1516–1525). Tübingen: Niemeyer.
- Frei, B. (2003). *Pädagogische Autorität. Eine empirische Untersuchung bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen der 5., 6. und 8. Schulklasse*. Münster: Waxmann.
- Frey, D., & Irle, M. (2002). *Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien*. 2. Aufl. Bern: Huber. (Theorien der Sozialpsychologie; Bd. 2).
- Frymier, A. B., & Thompson, C. A. (1992). Perceived teacher affinity-seeking in relation to perceived teacher credibility. *Communication Education*, 41(4), 388–399.
- Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Abgerufen von <http://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-531-92042-9.pdf>
- Gerstenmaier, J. (1975). *Urteile von Schülern über Lehrer. Eine Analyse ausgewählter empirischer Untersuchungen*. Weinheim: Beltz.
- Gigerenzer, G., & Selten, R. (2002). *Bounded rationality. The adaptive toolbox*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Gili, G. (2013). Expertise, justice, reciprocity: the three roots of teachers' credibility. *Italian Journal of Sociology of Education*, 5(1).
- Goffman, E. (2003). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper.
- Gössmann, W. (1970). *Glaubwürdigkeit im Sprachgebrauch. Stilkritische und sprachdidaktische Untersuchungen*. München: Fink.

tische Untersuchungen. München: Hueber.

Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. (2005). First-and higher-order models of attitudes, normative influence, and perceived behavioural control in the theory of planned behaviour. *British Journal of Social Psychology*, 44(4), 513–535.

Haskins, W. (2000). Ethos and pedagogical communication: Suggestions for enhancing credibility in the classroom. *Current Issues in Education*, 3(4), 1–9.

Hasler, P. (2014). Lehrvertragsauflösungen im Bauhauptgewerbe. *Panorama* (5).

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Hohengehren: Schneider.

Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Hohengehren: Schneider.

Heckhausen, H. (1977). Motiv und Motivation. In T. Herrmann (Hrsg.), *Handbuch psychologischer Grundbegriffe* (S. 296–313). München: Kösel.

Helmer, K. (1999). Rhetorische Argumentation in der Pädagogik. In K. Helmer & A. Dörpinghaus (Hrsg.), *Zur Theorie der Argumentation in der Pädagogik* (S. 10–22). Würzburg: Königshausen & Neumann..

Helmer, K., & Kemper, M. (2004). Autorität. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel* (S. 126–145). Weinheim: Beltz.

Helmke, A., & van Aken, M. A. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 624.

Helsper, W. (2009). Autorität und Schule – zur Ambivalenz der Lehrerautorität. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Autorität* (S. 65–83). Paderborn: Schöningh.

Helsper, W., Stelmaszyk, B., Ullrich, H., Grahoff, G., Höblich, D., & Jung, D. (2007). *Autorität und Schule: Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hofer, M. (1981). Lehrerverhalten aus der Sicht des Schülers. *Pädagogische Welt*, 35(1), 49–56.

Horan, P. M., DiStefano, C., & Motl, R. W. (2003). Wording effects in self-esteem scales: Methodological artifact or response style? *Structural Equation Modeling*, 10(3), 435–455.

Houser, M. L., Cowan, R. L., & West, D. A. (2007). Investigating a new education frontier: Instructor communication behavior in CD-ROM Texts – Do traditionally positive behaviors translate into this new environment? *Communication Quarterly*, 55(1), 19–38.

Hovland, C. I., Janis, I. L., & Kelley, H. H. (1953). *Communication and persuasion. Psychological studies of opinion change*. New Haven: Yale University Press.

Hovland, C. I., & Weiss, W. (1951). The influence of source credibility on communication effectiveness. *Public opinion quarterly*, 15(4), 635–650.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.

Kass, R. E., & Raftery, A. E. (1995). Bayes factors. *Journal of the american statistical association*, 90(430), 773–795.

Kestler, F. (2002). *Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts*. Bad Heilbronn:

Klinkhardt.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. 3rd ed. New York: Guilford Press.

Knöll, B., Gschwendtner, T., Nickolaus, R., & Ziegler, B. (2007). Motivation in der elektrotechnischen Grundbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik ZBW*, 103(2), 397–415.

Koch, L. (1999). Rhetorik und Pädagogik. Eine Verwandtschaftsbeziehung. In A. Dörpinghaus & K. Helmer (Hrsg.), *Zur Theorie der Argumentation in der Pädagogik* (Bd. 1, S. 36–52). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Koch, L. (2006). Das Ethos der Argumentation. In A. Dörpinghaus & K. Helmer (Hrsg.), *Ethos-Bildung-Argumentation* (S. 65–72). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Koehn, S. C., & Crowell, T. (1996). The development of a perceived caring scale for educators and students. In *Annual convention of the Speech Communication Association*. San Diego, CA.

Köhnken, G. (1990). *Glaubwürdigkeit. Untersuchungen zu einem psychologischen Konstrukt*. München: Psychologie Verlags Union.

Kopperschmidt, J. (2007). Über den Nutzen der Rhetorik für die Pädagogik. Anmerkungen zu einem nüchternen Befund. In B. Fuchs & C. Schönherr (Hrsg.), *Urteilskraft und Pädagogik – Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie* (S. 145–160). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann Verlag.

Kramer, K. (2002). *Die Förderung von motivationsunterstützendem Unterricht: Ansatzpunkte und Barrieren*. [Nicht publizierte Diss. Christian-Albrechts-Univ. Kiel].

Krapp, A., & Prenzel, M. (1992). *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch psychologischen Interessenforschung*. Münster: Aschendorff.

LaPiere, R. T. (1934). Attitudes vs. actions. *Social forces*, 13(2), 230–237.

Laucken, U. (2001). *Zwischenmenschliches Vertrauen: Rahmenentwurf und Ideenskizze*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

Leone, L., Perugini, M., & Ercolani, A. P. (1999). A comparison of three models of attitude–behavior relationships in the studying behavior domain. *European Journal of Social Psychology*, 29(2-3), 161–189.

Little, T. D. (2013). *Longitudinal structural equation modeling*. New York: Guilford Press.

Luhmann, N. (2000). *Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. 4. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Mainberger, G. K. (2009). Das Glaubwürdige. In G. Ueding (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik* (S. 993–1000). Tübingen: Niemeyer.

Manstead, A. S., & Eckelen, S. A. (1998). Distinguishing Between Perceived Behavioral Control and Self-Efficacy in the Domain of Academic Achievement Intentions and Behaviors. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(15), 1375–1392.

Marsh, H. W. (1980). The influence of student, course, and instructor characteristics in evaluations of university teaching. *American Educational Research Journal*, 17(2), 219–237.

- Marsh, H. W. (1984). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 707.
- Marsh, H. W. (1996). Positive and negative global self-esteem: A substantively meaningful distinction or artifactors? *Journal of personality and social psychology*, 70(4), 810.
- Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 319-383). Springer Netherlands.
- Martin, M. M., Chesebro, J. L., & Mottet, T. P. (1997). Students' perceptions of instructors' socio-communicative style and the influence on instructor credibility and situational motivation. *Communication Research Reports*, 14(4), 431–440.
- McCroskey, J. C. (1992). *An introduction to communicate in the classroom*. Medina, MN: Burgess International Group.
- McCroskey, J. C., Holdridge, W., & Toomb, J. K. (1974). An instrument for measuring the source credibility of basic speech communication instructors. *Communication Education*, 23(1), 26–33.
- McCroskey, J. C., & Teven, J. J. (1999). Goodwill: A reexamination of the construct and its measurement. *Communications Monographs*, 66(1), 90–103.
- McCroskey, J. C., & Young, T. J. (1981). Ethos and credibility: The construct and its measurement after three decades. *Communication Studies*, 32(1), 24–34.
- Metzger, M. J., & Flanagin, A. J. (2013). Credibility and trust of information in online environments: The use of cognitive heuristics. *Journal of Pragmatics*, 59, 210-220.
- Montefusco, L. (2009). Auctoritas. In G. Ueding (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik* (S. 1177–1185). Tübingen: Niemeyer.
- Muth, J. (1994). Die Glaubwürdigkeit des Lehrers. *Pädagogisches Forum*, 7(1), 3–6.
- Myers, S. A. (2001). Perceived instructor credibility and verbal aggressiveness in the college classroom. *Communication Research Reports*, 18(4), 354–364.
- Naftulin, D. H., Ware Jr, J. E., & Donnelly, F. A. (1973). The Doctor Fox lecture: A paradigm of educational seduction. *Academic Medicine*, 48(7), 630–5.
- Nawratil, U. (2006). *Glaubwürdigkeit in der sozialen Kommunikation*. München. Abgerufen von <http://epub.ub.uni-muenchen.de/941/>
- Nevitt, J., & Hancock, G. R. (2000). Improving the root mean square error of approximation for nonnormal conditions in structural equation modeling. *The Journal of experimental education*, 68(3), 251–268.
- Nickolaus, R., Knöll, B., & Gschwendtner, T. (2006). Methodische Präferenzen und ihre Effekte auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung-Ergebnisse aus Studien in anforderungsdifferenten elektrotechnischen Ausbildungsberufen in der Grundbildung. *ZBW*, 102, 552–577.
- Nolting, H.-P.. (2016). *Störungen in der Schulklasse - Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Norwich, B., & Rovoli, I. (1993). Affective factors and learning behaviour in secondary

- school mathematics and English lessons for average and low attainers. *British Journal of Educational Psychology*, 63(2), 308–321.
- Nucifora, J., Gallois, C., & Kashima, Y. (1993). Influences on condom use among undergraduates: Testing the theories of reasoned action and planned behaviour. *The theory of reasoned action: Its application to AIDS-preventive behaviour*, 47–64.
- Olsen, W. (2004). Triangulation in social research: qualitative and quantitative methods can really be mixed. *Developments in sociology*, 20, 103–118.
- Osterloh, M., & Weibel, A. (2005). *Investition Vertrauen. Prozesse der Vertrauensentwicklung in Organisationen*. Wiesbaden: Gabler.
- Paradies, L., Linser, H. J., & Greving, J. (2007). *Diagnostizieren, Fordern und Fördern*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Paris, R. (2009). Autoritätsbalance des Lehrers. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Autorität* (S. 35–63). Paderborn: Schöningh.
- Petermann, F. (2013). *Psychologie des Vertrauens*. 4. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. *Advances in experimental social psychology*, 19, 123–205.
- Phillips, P., Abraham, C., & Bond, R. (2003). Personality, cognition, and university students' examination performance. *European Journal of Personality*, 17(6), 435–448.
- Piaget, J. (2004). *Die Psychologie des Kindes*. (B. Inhelder, Hrsg.). 9. Aufl. München: dtv.
- Prenzel, M., Drechsel, B., & Kramer, K. (1998). Lernmotivation im kaufmännischen Unterricht: die Sicht von Auszubildenden und Lehrkräften. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft*, 14, 169–187.
- Prenzel, M., Drechsel, B., u. a.. (1996). Ein Jahr kaufmännische Erstausbildung: Veränderungen in Lernmotivation und Interesse. *Unterrichtswissenschaft*, 24(3), 217–234.
- Prenzel, M., Kramer, K., & Drechsel, B. (2001). Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung – Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In K. Beck (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung* (S. 37–61). Opladen: Leske+Budrich.
- Reich-Claassen, J. (2010). *Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren: Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens. Eine qualitativ-explorative Untersuchung erwartungswidriger Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung*. Münster: LIT Verlag.
- Reichenbach, Roland. 2007. Kaschierte Dominanz - leichte Unterwerfung. Bemerkungen zur Subtilisierung der pädagogischen Autorität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (2007) 5, S. 651-659
- Reichenbach, R. (2011). Erziehung. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F. O. Radtke & W. Thole (Hrsg.). *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 20-27). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reichenbach, R. (2011). *Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reichenbach, R. (2013). *Für die Schule lernen wir. Plädoyer für eine gewöhnliche Institution*. Seelze: Klett Kallmeyer.

- Reinmuth, M. (2009). Vertrauen und Wirtschaftssprache: Glaubwürdigkeit als Schlüssel für erfolgreiche Unternehmenskommunikation. In C. Moss (Hrsg.), *Die Sprache der Wirtschaft* (S. 127–145). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Rest, J. R. (1994). *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics*. New Jersey: Psychology Press.
- Richmond, V. P. (1990). Communication in the classroom: Power and motivation. *Communication Education*, 39(3), 181–195.
- Rosenberg, M. (1965). The measurement of self-esteem. In ders., *Society and the adolescent self image* (S. 297). Princeton: Princeton University Press
- Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In M. J. Rosenberg, C. I. Hovland, & others, *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (S. 1–14). New Haven: Yale University Press.
- Rosendahl, J., Straka, & Gerald, A. (2011). *Effekte personaler, schulischer und betrieblicher Bedingungen auf berufliche Kompetenzen von Bankkaufleuten während der dualen Ausbildung. Ergebnisse einer dreijährigen Längsschnittstudie*. Bremen: Institut Technik und Bildung. Abgerufen von <http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8689/>
- Rosnow, R. L., & Rosenthal, R. (1996). Computing contrasts, effect sizes, and counternulls on other people's published data: General procedures for research consumers. *Psychological Methods*, 1, 331–340.
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507–514.
- SBFI (2015). *Berufsbildung in der Schweiz – Fakten und Zahlen 2015*. Sonderegger Druck.
- Schnotz, W. (2006). *Pädagogische Psychologie*. Berlin: Beltz, PVU. Abgerufen von <https://sisis.rz.htw-berlin.de/inh2011/12398628.pdf>
- Schrodt, P., Turman, P. D., & Soliz, J. (2006). Perceived understanding as a mediator of perceived teacher confirmation and students' ratings of instruction. *Communication Education*, 55(4), 370–388.
- Schrodt, P., Witt, P. L., Turman, P. L., Myers, S. A., Barton, M. H., & Jernberg, K. A. (2009). Instructor Credibility as a Mediator of Instructors' Prosocial Communication Behaviors and Students' Learning Outcome. *Communication Education*, 58(3), 350–371.
- Schuchart, Claudia (2009). Warum interessieren sich Hauptschülerinnen und Hauptschüler für einen Realschulabschluss? Eine Analyse individueller Überzeugungen unter besonderer Beachtung geschlechtsspezifischer Differenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 10, 373–397.
- Schweer, Martin K.W.; Thies, Barbara. 2005. Vertrauen durch Glaubwürdigkeit – Möglichkeiten der (Wieder-)Gewinnung von Vertrauen aus psychologischer Perspektive. In B. Dernbach und M. Meyer (Hrsg.): *Vertrauen und Glaubwürdigkeit – Interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Seligman, M. E., & Petermann, F. (2008). *Erlernte Hilflosigkeit*. 5. Aufl. Weinheim: Beltz. Abgerufen von <http://www.ulb.tu-darmstadt.de/tocs/34845704.pdf>
- Shulman, L.S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: *Educational Researcher*, February, 4–14.

- Shulman, L.S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.
- Simon, H. A. (1981). *Entscheidungsverhalten in Organisationen. Eine Untersuchung von Entscheidungsprozessen in Management und Verwaltung*. Landsberg am Lech: Verlag Moderne Industrie. Übers. von: Administrative behavior.
- Simon, H. A. (1955). A behavioral model of rational choice. *The quarterly journal of economics*, 69(1), 99–118.
- Simon, H. A. (1957). *Models of man – social and rational: Mathematical essays on rational human behavior in a social setting*. New York: Wiley. Abgerufen von <http://doi.apa.org/psycinfo/1958-00363-000>
- Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of personality and social psychology*, 71(3), 549.
- Sofsky, W., & Paris, R. (1994). *Figurationen sozialer Macht: Autorität – Stellvertretung – Koalition*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Soper, D. S. (2014). *Critical Chi-Square Value Calculator*. Abgerufen von <http://www.danielsoper.com/statcalc>
- Sprute, J. (1991). Ethos als Überzeugungsmittel in der aristotelischen Rhetorik. In G. Ueding (Hrsg.), *Rhetorik zwischen den Wissenschaften. Geschichte, System, Praxis als Probleme des Historischen Wörterbuchs der Rhetorik* (S. 281–290). Tübingen: Niemeyer.
- Stalder, B. E., & Schmid, E. (2006). *Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen: Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Stocké, V. (2010). Der Beitrag der Theorie rationaler Entscheidung zur Erklärung von Bildungsungleichheit. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer* (S. 73-94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stocké, V. (2012). Das Rational-Choice Paradigma in der Bildungssoziologie. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs-und Erziehungssoziologie* (S. 423-436). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stolz, G. E. (1997). Der schlechte Lehrer aus der Sicht von Schülern. In B. Schwarz & Prange (Hrsg.), *Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrerberufs* (S. 124–178). Weinheim: Beltz.
- Stölzgen, K. (2000). *Ethos und Pathos in der Rhetorik des Aristoteles*. Studienarbeit. Abgerufen von <http://content.grin.com/document/v104157.pdf>
- Terry, D. J., & O’Leary, J. E. (1995). The theory of planned behaviour: The effects of perceived behavioural control and self-efficacy. *British Journal of Social Psychology*, 34(2), 199–220.
- von Tessen-Wesierski, F. (1907). *Der Autoritätsbegriff in den Hauptphasen seiner historischen Entwicklung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Teven, J. J., & Hanson, T. L. (2004). The impact of teacher immediacy and perceived caring on teacher competence and trustworthiness. *Communication Quarterly*, 52(1), 39–53.
- Teven, J. J., & McCroskey, J. C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46(1), 1–9.

- Thorndike, E. L. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of applied psychology*, 4(1), 25–29.
- Thweatt, K. S., & McCroskey, J. C. (1998). The impact of teacher immediacy and misbehaviors on teacher credibility. *Communication Education*, 47(4), 348–358.
- Tibbles, D., Richmond, V. P., McCroskey, J. C., & Weber, K. (2008). Organizational orientations in an instructional setting. *Communication Education*, 57(3), 389–407.
- Tomas, J. M., & Oliver, A. (1999). Rosenberg's self-esteem scale: Two factors or method effects. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 84–98.
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38(1), 1–10.
- Varkey GEMS Foundation (2013). *Global Teacher Status Index*. Abgerufen von <https://www.varkeyfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf>
- Watermann, R., & Maaz, K. (2006). Effekte der Öffnung von Wegen zur Hochschulreife auf die Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(2), 219–239.
- Watzlawick, P., Weakland, J. H., & Fisch, R. (1974). *Change: Principles of problem formation and problem resolution*. New York: Norton.
- Wicker, A. W. (1969). Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Journal of Social issues*, 25(4), 41–78.
- Wells, F. L. (1907). *A Statistical Study of Literary Merit*, Archives of Psychology 1907, S. 1–30
- Widaman, K. F., & Reise, S. P. (1997). Exploring the measurement invariance of psychological instruments: Applications in the substance use domain. In K. J. Bryant, M. Windle & S. G. West (eds.), *The science of prevention: Methodological advances from alcohol and substance abuse research* (S. 281–324). Washington: American Psychological Association
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68–81.
- Wilson, P. M., Rodgers, W. M., Blanchard, C. M., & Gessell, J. (2003). The relationship between psychological needs, Self-Determined motivation, exercise attitudes, and physical Fitness1. *Journal of Applied Social Psychology*, 33(11), 2373–2392.
- Winterhoff, M. (2010). *Warum unsere Kinder Tyrannen werden, oder: Die Abschaffung der Kindheit*. München: Goldmann.
- Wittgenstein, L. (2001). *Philosophische Untersuchungen*. Kritisch-genetische Edition. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wörner, M. H. (1981). Pathos als Überzeugungsmittel in der Rhetorik des Aristoteles. In I. Craemer-Ruegenberg (Hrsg.), *Pathos, Affekt, Gefühl* (S. 53–78). Freiburg i. Br.: Alber.
- Wright, B., & Sherman, B. (1965). Love and Mastery in the Child's Image of the Teacher. *The School Review*, 73(2), 89–101.
- Ziegler, H. (1970). *Strukturen und Prozesse der Autorität in der Unternehmung. Ein organisationssoziologischer Beitrag zur Theorie der betrieblichen Organisation*. Stuttgart:

Enke.

Ziehe, T. (1991). *Zeitvergleiche: Jugend in kulturellen Modernisierungen*. 2. Aufl. Weinheim: Juventa.

Ziehe, T., & Stubenrauch, H. (1982). *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen: Ideen zur Jugendsituation*. Reinbek: Rowohlt.

Zuckerman, M., DePaulo, B. M., & Rosenthal, R. (1981). Verbal and nonverbal communication of deception. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (S. 1–59). New York: Academic Press.

Anhang

Anhang 1: Fragebogen



Universität
Zürich^{UZH}

7%

Hallo!

Herzlichen Dank, dass du bei dieser Studie der Universität Zürich mitmachst! Wir interessieren uns vor allem dafür, was dir der Unterricht hier an der Berufsfachschule bedeutet.

Für den ganzen Fragebogen brauchst du ca. 20 Minuten. Bitte lies die Fragen zuerst sorgfältig durch, bevor du sie beantwortest. Oben rechts siehst du jeweils, wie weit du bei den Fragen bist.

Beachte: Das ist eine *anonyme Befragung*. Du gibst deinen Namen nicht an, also kann niemand deine persönlichen Antworten einsehen (*auch nicht dein Lehrmeister oder deine Lehrperson*). Die Resultate werden nur allgemein ausgewertet, also nicht auf einzelne Lehrpersonen bezogen veröffentlicht.



100% anonym

Weiter



Universität
Zürich^{UZH}

14%

Zuerst ein paar Fragen zu deiner Person



Deine Klasse hier an der Berufsschule?

hier auswählen ▾

Dein Lehrjahr?

hier auswählen ▾

Hast du in der Berufsfachschule einmal die Klasse gewechselt?

hier auswählen ▾

Dein Alter?

hier auswählen ▾

Deine obligatorische Schulzeit (bis 9. Klasse)?

hier auswählen ▾

Bist du nach der obligatorischen Schulzeit direkt in die Lehre eingestiegen?

hier auswählen ▾

Zurück Weiter



**Universität
Zürich** UZH

21%

Name deiner Klasse

Einführung (bitte gut durchlesen)!!!



Zum Thema: _____

Die Fragen beziehen sich auf die Berufsschule und dabei immer zuerst auf den...

BERUFSKUNDLICHEN UNTERRICHT (BKU)

...und dann auf den...

ALLGEMEINBILDENDEN UNTERRICHT (ABU)



Zur Frageform & Antwortform: _____

ACHTUNG: Die Fragen sind manchmal positiv :-)) und manchmal negativ :-(gestellt. Beachte dies bei deinen Antworten!

Ein Beispiel zum Thema 'Kochen':

Nehmen wir an, dass jemand nicht gerne kocht. Wenn diese Person aber einmal selbst kochen muss, ist das für sie auch nicht extrem schlimm. Diese Person würde hier so antworten:

	trifft nicht zu		trifft eher nicht zu		trifft eher zu		trifft zu
Ich koche sehr gerne.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es macht mir extrem Spass zu kochen.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich liebe es, zu kochen.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kochen finde ich toll.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kochen finde ich sehr mühsam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kochen ist für mich eine grosse Qual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>



Los geht's! _____

Zurück Weiter



Universität
Zürich^{UZH}

29%

Deine Leistungsbereitschaft in der Berufsschule:



Im **BERUFSKUNDLICHEN UNTERRICHT (BKU)**:

	trifft nicht zu		trifft eher nicht zu		trifft eher zu		trifft zu
Ich arbeite im BKU besonders sorgfältig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im BKU gebe ich mein Bestes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im BKU gebe ich ‚voll Gas‘.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im BKU will ich mich besonders anstrengen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im BKU mache ich wenig bis nichts.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im BKU lehne ich mich zurück und vermeide jegliche Anstrengung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Im **ALLGEMEINBILDENDEN UNTERRICHT (ABU)**:

	trifft nicht zu		trifft eher nicht zu		trifft eher zu		trifft zu
Ich arbeite im ABU besonders sorgfältig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im ABU gebe ich mein Bestes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im ABU gebe ich ‚voll Gas‘.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im ABU will ich mich besonders anstrengen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im ABU mache ich wenig bis nichts.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im ABU lehne ich mich zurück und vermeide jegliche Anstrengung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zurück Weiter



Universität
Zürich^{UZH}

36%

Dein Urteil!



Im **BERUFSKUNDLICHEN UNTERRICHT (BKU)** gute Leistungen zu erzielen ist für mich...

	trifft nicht zu		trifft eher nicht zu		trifft eher zu		trifft zu
extrem sinnvoll	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ausserordentlich wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
besonders nützlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sehr gewinnbringend (bringt mir viel)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mir im **BKU** Mühe zu geben, ist für mich sehr...

spannend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
schön	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
erfreulich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
befriedigend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Im **ALLGEMEINBILDENDEN UNTERRICHT (ABU)** gute Leistungen zu erzielen ist für mich...

	trifft nicht zu		trifft eher nicht zu		trifft eher zu		trifft zu
extrem sinnvoll	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ausserordentlich wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
besonders nützlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sehr gewinnbringend (bringt mir viel)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mir im **ABU** Mühe zu geben, ist für mich sehr...

spannend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
schön	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
erfreulich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
befriedigend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zurück

Weiter



Universität
Zürich^{UZH}

43%

Was glaubst du, denken 'wichtige' Personen über den Unterricht an der Berufsschule (z.B. Lehrmeister, Lehrer, Eltern etc.)?



BERUFSKUNDLICHER UNTERRICHT (BKU):

Mir wichtige Personen (z.B. Eltern, Lehrer, Lehrmeister etc.) denken...

	trifft nicht zu		trifft eher nicht zu		trifft eher zu		trifft zu
...dass ich mich im BKU besonders anstrengen soll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...ich sollte im BKU sehr gute Leistungen erzielen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...dass gute Noten im BKU enorm wichtig sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...dass ich im BKU 'voll Gas' geben muss.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ALLGEMEINBILDENDER UNTERRICHT (ABU):

Mir wichtige Personen (z.B. Eltern, Lehrer, Lehrmeister etc.) denken...

...dass ich mich im ABU besonders anstrengen soll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...ich sollte im ABU versuchen, sehr gute Leistungen zu erzielen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...dass gute Leistungen im ABU enorm wichtig sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...dass ich im ABU 'voll Gas' geben muss.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zurück

Weiter



Universität
Zürich^{UZH}

50%

Wie verhalten sich Personen, die dir ähnlich sind (z.B. Freunde, Klassenkameraden etc.)?



Im BERUFSKUNDLICHEN UNTERRICHT (BKU):

Personen, die mir ähnlich sind (z.B. Freunde Klassenkameraden etc.)...

	trifft nicht zu		trifft eher nicht zu		trifft eher zu		trifft zu
...strengen sich im BKU besonders an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...geben im BKU ihr Bestes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...sind im BKU besonders fleissig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...geben im BKU ‚voll Gas‘.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Im ALLGEMEINBILDENDEN UNTERRICHT (ABU):

Personen, die mir ähnlich sind (z.B. Freunde Klassenkameraden etc.)...

...strengen sich im ABU besonders an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...geben im ABU ihr Bestes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...sind im ABU besonders fleissig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...geben im ABU ‚voll Gas‘.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zurück

Weiter



Universität
Zürich^{UZH}

57%

Wovon hängen deine Leistungen im Unterricht ab?



Im **BERUFSKUNDLICHEN UNTERRICHT (BKU)**:

	stimmt nicht		stimmt eher nicht		stimmt eher		stimmt genau
Gute Leistungen im BKU zu erbringen ist für mich kein Problem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe das Zeug dazu, im BKU gute Leistungen zu erzielen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe die Fähigkeiten für gute Leistungen im BKU.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann im BKU gute Leistungen erzielen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es liegt meist an mir, ob ich im BKU gute Leistungen erziele.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann es steuern, ob ich im BKU gute Leistungen erziele.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist unter meiner Kontrolle, ob ich im BKU gute Leistungen erziele.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es kommt auf mich an, ob ich im BKU gute Leistungen erziele.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Im **ALLGEMEINBILDENDEN UNTERRICHT (ABU)**:

	stimmt nicht		stimmt eher nicht		stimmt eher		stimmt genau
Gute Leistungen im ABU zu erbringen ist für mich kein Problem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe das Zeug dazu, im ABU gute Leistungen zu erzielen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe die Fähigkeiten für gute Leistungen im ABU.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann im ABU gute Leistungen erzielen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es liegt meist an mir, ob ich im ABU gute Leistungen erziele.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann es steuern, ob ich im ABU gute Leistungen erziele.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist unter meiner Kontrolle, ob ich im ABU gute Leistungen erziele.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es kommt auf mich an, ob ich im ABU gute Leistungen erziele.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zurück

Weiter



Universität
Zürich^{UZH}

64%

Deine Noten?

(Personen im 1. Lehrjahr können diese Frage nicht beantworten!)

Deine Noten im **BERUFSKUNDLICHEN UNTERRICHT** sind meistens...

hier auswählen ▾

Deine Noten im **ALLGEMEINBILDENDEN UNTERRICHT** sind meistens...

hier auswählen ▾

Zurück

Weiter



Universität
Zürich ^{UZH}

Previewmode

71%

Die Eigenschaften deiner Lehrpersonen (in diesem Jahr):



Achtung: Fragen ALLE gut durchlesen, denn...

...manchmal ist 1 negativ und 7 positiv:

😊 1 2 3 4 5 6 7 😊

...manchmal ist 1 positiv und 7 negativ:

😊 1 2 3 4 5 6 7 😊

Meine Lehrperson im **BERUFSKUNDLICHEN UNTERRICHT (BKU)**...

	1	2	3	4	5	6	7	
...ist schlecht ausgebildet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...ist gut ausgebildet.
...kümmert sich um mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...kümmert sich nicht um mich.
...ist ehrlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...ist nicht ehrlich.
...geht auf meine Interessen ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...geht nicht auf meine Interessen ein.
...ist nicht vertrauenswürdig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...ist vertrauenswürdig.
...ist nicht fachkundig (kennt sich im Fach nicht aus).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...ist fachkundig (kennt sich im Fach aus).
...setzt sich nicht ein für mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...setzt sich ein für mich.
...beschäftigt sich mit mir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...beschäftigt sich nicht mit mir.
...verhält sich korrekt (wie es sich gehört).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...verhält sich inkorrekt (nicht wie es sich gehört).
...ist informiert (auf neuesten Wissenstand).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...ist nicht informiert (nicht auf neuesten Wissenstand).
...ist fair.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...ist unfair.
...ist nicht kompetent (weiss/kann nicht viel).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...ist kompetent (weiss/kann viel).
...verhält sich nicht anständig (nicht wie man sollte).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...verhält sich anständig (wie man sollte).
...nimmt keine Rücksicht auf mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...ist rücksichtsvoll (nimmt Rücksicht auf mich).
...ist aufgeweckt (clever).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...ist nicht aufgeweckt (nicht clever)
...ist nicht aufrichtig (sagt oft nicht, was sie denkt).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...ist aufrichtig (sagt, was sie denkt).
...ist mir gegenüber nicht verständnisvoll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...ist mir gegenüber verständnisvoll.
...ist intelligent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...ist nicht intelligent.

Zurück

Weiter



Universität
Zürich ^{UZH}

Previewmode

79%



Meine Lehrperson im **ALLGEMEINBILDENDEN UNTERRICHT**...

	1	2	3	4	5	6	7	
...ist schlecht ausgebildet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...ist gut ausgebildet.
...kümmert sich um mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...kümmert sich nicht um mich.
...ist ehrlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...ist nicht ehrlich.
...geht auf meine Interessen ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...geht nicht auf meine Interessen ein.
...ist nicht vertrauenswürdig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...ist vertrauenswürdig.
...ist nicht fachkundig (kennt sich im Fach nicht aus).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...ist fachkundig (kennt sich im Fach aus).
...setzt sich nicht ein für mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...setzt sich ein für mich.
...beschäftigt sich mit mir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...beschäftigt sich nicht mit mir.
...verhält sich korrekt (wie es sich gehört).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...verhält sich inkorrekt (nicht wie es sich gehört).
...ist informiert (auf neuesten Wissenstand).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...ist nicht informiert (auf neuesten Wissenstand).
...ist fair.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...ist unfair.
...ist nicht kompetent (weiss/kann nicht viel).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...ist kompetent (weiss/kann viel).
...verhält sich nicht anständig (nicht wie man sollte).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...verhält sich anständig (wie man sollte).
...nimmt keine Rücksicht auf mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...ist rücksichtsvoll (nimmt Rücksicht auf mich).
...ist aufgeweckt (clever).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...ist nicht aufgeweckt (nicht clever)
...ist nicht aufrichtig (sagt oft nicht, was sie denkt).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...ist aufrichtig (sagt, was sie denkt).
...ist mir gegenüber nicht verständnisvoll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...ist mir gegenüber verständnisvoll.
...ist intelligent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	...ist nicht intelligent.

Zurück Weiter



Universität
Zürich^{UZH}

100%

Das war's. Nochmals vielen Dank für deine Mithilfe!



Anhang 2: Verteilung der befragten Lernenden auf die Lehrjahre und Berufe

Abbildung 30: Überprüfung der Messinvarianz bei der Leistungsintention und den leistungsrelevanten Überzeugungen in den Fächern ABU und BKU

Häufigkeitstabelle

		Klasse			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	AAB2011a	2	,3	,3	,3
	AAB2013a	23	3,7	3,7	4,0
	AFP2012a	13	2,1	2,1	6,0
	AFP2012b	15	2,4	2,4	8,4
	AFP2013a	12	1,9	1,9	10,3
	AFP2013b	16	2,5	2,5	12,9
	AMP2011a	14	2,2	2,2	15,1
	AMP2013a	21	3,3	3,3	18,4
	CO2012b	14	2,2	2,2	20,6
	CO2014a	20	3,2	3,2	23,8
	CO2014b	15	2,4	2,4	26,2
	FABU2013c	17	2,7	2,7	28,9
	FABU2014d	20	3,2	3,2	32,1
	LAM2011a	12	1,9	1,9	34,0
	LAM2011b/MGM2011b/BAM2011b	20	3,2	3,2	37,1
	LAM2012a/MGM2012a/BAM2012a	16	2,5	2,5	39,7
	LAM2012b	13	2,1	2,1	41,7
	LAM2013a	20	3,2	3,2	44,9
	LAM2013b/MGM2013b/BAM2013b	16	2,5	2,5	47,5
	LAM2014a	19	3,0	3,0	50,5
	LAM2014b	23	3,7	3,7	54,1
	MA2012a	14	2,2	2,2	56,3
	MA2012b	13	2,1	2,1	58,4
	MA2013a	17	2,7	2,7	61,1
	MA2013b	13	2,1	2,1	63,2
	MEB2013a	15	2,4	2,4	65,6
	MEB2014a	16	2,5	2,5	68,1
	MEB2014b	12	1,9	1,9	70,0
	PM2012a	21	3,3	3,3	73,3
	PM2013b	27	4,3	4,3	77,6
	SINST2013a	14	2,2	2,2	79,8
	SINST2013b	17	2,7	2,7	82,5
	ZFA2011a	8	1,3	1,3	83,8
	ZFA2011b	12	1,9	1,9	85,7
	ZFA2012a	6	1,0	1,0	86,7
	ZFA2012b	14	2,2	2,2	88,9
	ZFA2013a	1	,2	,2	89,0
	ZFA2013b	18	2,9	2,9	91,9
	ZFI2011a	14	2,2	2,2	94,1
	ZFI2012a	8	1,3	1,3	95,4
	SINST2014a	14	2,2	2,2	97,6
	SINST2014b	13	2,1	2,1	99,7
	hier auswählen	1	,2	,2	99,8
	andere	1	,2	,2	100,0
	Gesamt	630	100,0	100,0	

AAB: Anlagen- und Apparatebauer/in EFZ; AFP: Automobil-Fachmann/-frau EFZ; AMP: Automobil-Mechatroniker/in; CO: EFZ; Coiffeur/-euse EFZ; FABU: Fachmann/-frau Betriebsunterhalt EFZ; BAM: Baumaschinenmechaniker/in EFZ; LAM: Landmaschinenmechaniker/in EFZ; MA: Maler/in EFZ; MEB: Metallbauer/in EFZ; PM: Polymechaniker/in EFZ; SINST: Sanitärinstallateur/in EFZ; ZFA: Zeichner/in EFZ – Architektur: ZFI: Zeichner/in EFZ – Ingenieurbau; a: Klasse a; b: Klasse b; 2011-2014: Ausbildungsbeginn

Anhang 3: Messinvarianzüberprüfung der Konstrukte der erweiterten Theorie geplanten Verhaltens

Abbildung 31: Überprüfung der Messinvarianz bei der Leistungsintention und den leistungsrelevanten Überzeugungen in den Fächern ABU und BKU

Leistungsintention in den Fächern ABU und BKU

Modelle	X ²	Faktor	df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	ΔX^2	Δdf
Leistungsintention									
Basis	152.92*	1.5931	45	0.968	0.953	0.062	0.064		
Modell A	163.14*	1.5442	50	0.966	0.956	0.050	0.060	7.5	5
Modell B	194.85*	1.4925	55	0.958	0.950	0.064	0.069	39.9**	5
Modell B1	172.06*	1.4995	54	0.965	0.957	0.059	0.066	6.4	4
Mittelwert	298.14*	1.4883	55	0.928	0.913	0.084	0.126	210**	1

Leistungsbezogenen Überzeugungen in den Fächern ABU und BKU

Modelle	X ²	Faktor	df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	ΔX^2	Δdf
Einstellung instrumentell									
Basis	10.98	1.3101	13	1.000	1.002	0.000	0.011		
Modell A	19.06	1.3128	16	0.999	0.998	0.017	0.028	8.3**	3
Modell A1	14.90	1.2949	15	1.000	1.000	0.000	0.020	4.1	2
Modell B	25.55	1.2857	18	0.997	0.995	0.026	0.031	10.9**	3
Modell B1	15.14	1.2756	16	1.000	1.000	0.000	0.020	0.0	1
Mittelwert	240.46*	1.2511	17	0.910	0.852	0.144	0.210	327**	1
Einstellung affektiv									
Basis	16.92	1.4489	13	0.999	0.997	0.022	0.021		
Modell A	37.40*	1.3979	16	0.992	0.987	0.046	0.040	23.6**	3
Modell A1	21.17	1.4155	15	0.998	0.996	0.026	0.024	4.5	2
Modell B	31.17	1.3724	17	0.995	0.992	0.036	0.024	4.5	2
Mittelwert	82.97*	1.3434	18	0.995	0.992	0.036	0.024	80.7**	1
Subjektive Norm injunktiv (Korrelation zwischen Item 3 und 4)									
Basis	37.57*	1.9059	13	0.988	0.974	0.078	0.055		
Modell A	48.02*	1.7645	16	0.984	0.973	0.056	0.694	11.4**	3
Modell A1	39.16*	1.8499	14	0.988	0.975	0.053	0.024	0.8	1
Modell B	47.24*	1.7583	16	0.985	0.973	0.056	0.032	9.5**	3
Modell B1	40.52*	1.7896	15	0.987	0.977	0.052	0.024	0.1	1

Mittelwert	189.80*	1.7487	16	0.915	0.851	0.131	0.187	228**	1
Subjektiver Norm deskriptiv									
Basis	41.09*	1.6027	13	0.993	0.984	0.059	0.014		
Modell A	45.95*	1.4763	16	0.992	0.987	0.055	0.014	2.1**	3
Modell B	49.89*	1.3923	19	0.992	0.988	0.051	0.015	1.7	3
Mittelwert	176.16*	1.3741	20	0.960	0.944	0.111	0.137	167**	1
Kapazität									
Basis	20.96*	1.5858	15	0.998	0.996	0.025	0.027		
Modell A	27.91*	1.4891	18	0.997	0.995	0.037	0.030	8.3**	3
Modell A1	23.36*	1.5125	17	0.998	0.997	0.024	0.792	2.2	2
Modell B	26.63*	1.4403	20	0.998	0.997	0.023	0.031	2.9	3
Mittelwert	28.63*	1.4191	21	0.998	0.997	0.024	0.033	2.3	1
Autonomie									
Basis	45.54*	2.1332	15	0.983	0.969	0.057	0.034		
Modell A	50.14*	1.9804	18	0.982	0.972	0.053	0.036	1.8	3
Modell B	59.80*	1.8374	21	0.979	0.971	0.054	0.039	10.8**	3
Modell B1	55.75*	1.8830	20	0.980	0.972	0.053	0.038	5.6	2
Mittelwert	65.63*	1.8391	21	0.975	0.967	0.058	0.047	16.3**	1

* $p < .01$; ** $p < .05$; *Basis* (Basismodell): Die beiden Modelle (ABU-Lehrperson & BKU-Lehrperson) mit (wenn vorhanden) korrelierten Residuen der negativ gepolten Items, autokorrelierten Fehlervariablen und korrelierten latenten Faktoren; *Modell A* (*metrische Invarianz*): gleiches Modell wie Basismodell mit Gleichsetzung aller Faktorladungen; *Modell A1* (partielle metrische Invarianz): gleiches Modell wie Basismodell mit partieller Gleichsetzung der Faktorladungen; *Modell B* (skalare Invarianz): gleiches Modell wie Modell A1 (oder A) mit Gleichsetzung aller Intercepts; *Modell B1* (partielle skalare Invarianz): gleiches Modell wie Modell B1 (oder B) mit partieller Gleichsetzung der Intercepts; *Mittelwert*: Wie Modell B oder B1) mit gleichgesetzten Mittelwerten der latenten Faktoren; $\Delta\chi^2$: Im Gegensatz zum ML-Schätzverfahren werden für das robuste ML-Schätzverfahren korrigierte χ^2 -Werte (Satorra & Bentler, 2001) verwendet.

Anhang 4: Befragungseinführung



Studie: 'Einstellungen der Lernenden zum Unterricht in der Berufsfachschule'

Kurzeinführung durch die Lehrperson

Zweck:

Die Studie der Universität Zürich untersucht in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Berufsbildung Thun IDM (ehemals gibthun), welchen Stellenwert Lernende dem Unterricht an der Berufsschule auf Ihrem Bildungsweg zuschreiben. Unter anderem werden Sie befragt, wie wichtig Sie die beiden Unterrichtsarten ABU und BK, deren Unterrichtsinhalt und Lehrkräfte einschätzen.

Die Resultate werden Ihnen, sobald sie ausgewertet sind, mitgeteilt. Sie können unter anderem Hinweise dafür liefern, den berufsschulischen Unterricht besser an die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen.

Anonymität:

Es ist eine anonyme Befragung. Sie geben Ihren Namen also nicht an und niemand kann Ihre persönlichen Daten zurückverfolgen (weder der Lehrmeister noch die Lehrperson...nicht einmal Obama;-).

Dauer und Konzentration:

Die Dauer beträgt ca. 20 Minuten, Sie haben jedoch keinen Zeitdruck. Wichtig ist, dass Sie ALLE Fragen bis zum Schluss konzentriert durchlesen!

Wer fertig...: (die Dauer variiert erfahrungsgemäss um ca. 7 Minuten)

Z.B. Rechercheauftrag zum aktuellen ABU-Themenfeld, Informationsauftrag zu einem aktuellen gesellschaftlichen Ereignis etc.

Herzlichen Dank für Ihre Zeit!

Bei Fragen/Störungen: Martin Berger 079 758 92 55